



A Dança na Educação Física – Contributo para a Educação para a Saúde na vertente da Educação Sexual.

Estudo realizado no 3º Ciclo do Ensino Básico

Vânia Cristina Abreu Correia

Porto, 2008

A Dança na Educação Física – Contributo para a Educação para a Saúde na vertente da Educação Sexual.

Estudo realizado no 3º Ciclo do Ensino Básico

Monografia realizada no âmbito da disciplina de
Seminário do 5º ano da licenciatura em Desporto e
Educação Física, na área de Recreação e Tempos
Livres, da Faculdade de Desporto da Universidade do
Porto.

Orientadora: Prof. Doutora Paula Queirós
Co-orientadora: Prof. Doutora Olga Vasconcelos
Vânia Cristina Abreu Correia

Porto, 2008

Correia, V. (2008). *A Dança na Educação Física – Contributo para a Educação para a Saúde na vertente da Educação Sexual. Estudo realizado no 3º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: V. Correia. Dissertação de Licenciatura apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: DANÇA, EDUCAÇÃO FÍSICA, IMAGEM CORPORAL, EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE, EDUCAÇÃO SEXUAL.

A mim mesma, por todo o meu empenho ao longo de 5 anos...

Com a certeza de que valeu a pena e que
voltaria a fazer tudo igual!

AGRADECIMENTOS

- Às Orientadoras deste trabalho, a Prof. Doutora Paula Queirós e a Prof. Doutora Olga Vasconcelos, as duas peças fundamentais para a realização deste estudo, que mesmo no meio de muito trabalho, sempre conseguiram encontrar um tempinho para me ajudarem.
- Em especial à Prof. Doutora Paula Queirós por ter abdicado tempo das suas merecidas férias e por me ter dado um forte empurrão nesta recta final, fazendo-me nunca esquecer que **“o óptimo é inimigo do bom”**.
- À Prof. Doutora Ana Luísa Pereira, por me ter ajudado a encontrar o caminho a seguir...
- À Mestre Paula Batista, por todos os conhecimentos transmitidos no âmbito do Estágio Pedagógico, que me ajudaram na elaboração da Unidade Didáctica de Dança.
- À minha Orientadora do Estágio Pedagógico, Dr.^a Júlia Aparício, por ter contribuído para que eu encontrasse o tema ideal, aconselhando-me a não seguir por caminhos complicados e incertos. Obrigada por me ter feito crescer com a partilha da sua experiência de vida e conhecimentos acerca da Dança.
- À Professora-Coordenadora das acções de Educação para a Saúde na Escola E.B. 2 e 3 Nicolau Nasoni, que orientou no início da pesquisa e me forneceu alguns documentos de apoio.
- Aos meus Alunos do 8º A, que além de terem contribuído para que o meu ano de Estágio se tornasse inesquecível, fizeram-me acreditar que **“educar é intervir no mundo!”**.

- A todos os meus Amigos, que considero poucos mas bons!

À Sónia (Força), à Tânia (Frontalidade) e à Olinda (Humildade), as três jóias raras que encontrei na faculdade e que acompanharam ao longo dos 5 anos, por vezes mais de perto, por vezes mais de longe, mas sempre sem me deixarem esquecer que poderia sempre contar com elas.

Ao Núcleo de Estágio, à Mónica, à Inês e ao Joca, por me terem feito acreditar que os heróis existem! Após 10 meses de cumplicidade, tenho a certeza que eles sabem a quê que me refiro...

Em especial à minha “prima” Mónica, por ter sido a pessoa que me acompanhou mais de perto ao longo dos 5 anos, sempre com o seu optimismo. Nica, parece que estamos destinadas a continuar juntas durante mais algum tempo, afinal, agora já somos colegas de trabalho!

À Olinda e à Inês por baterem o *record* de verificarem “todas as vírgulas” em poucos dias...

- Ao meu Namorado, por ter abdicado das férias para estar do meu lado a apoiar-me e a ajudar-me sempre que foi necessário. Obrigada por teres feito com que ao longo dos 5 anos, mesmo os momentos mais difíceis se tornassem especiais e por me teres feito acreditar que **“a felicidade está no caminho e não no destino”**!

- À minha Irmã, por ter sido um exemplo para mim ao longo dos seus 19 anos de estudo, durante os quais, mesmo nos momentos mais difíceis, nunca ficou para trás.

- “The last, but not the least”, aos meus Pais por me proporcionarem a possibilidade de me dedicar aos estudos a 100% e por toda a educação que me deram, tendo sido a chave para me tornar na pessoa que sou hoje. Todos os agradecimentos possíveis seriam insuficientes para vos demonstrar que serei eternamente grata por tudo o que fizeram por mim!

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	V
ÍNDICE GERAL.....	VII
ÍNDICE DE QUADROS.....	IX
RESUMO.....	XI
ABSTRACT.....	XIII
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XV
1. INTRODUÇÃO	1
2. REVISÃO DA LITERATURA	9
2.1 Contextualização geral da Dança	11
2.1.1 Origem e evolução da Dança.....	11
2.1.2 Definição e benefícios da Dança.....	15
2.2 A Dança em contextos educativos.....	18
2.2.1 A educação através da Dança	18
2.2.2 A Dança nas aulas de Educação Física.....	19
2.2.3 O processo de ensino da Dança	23
2.3 Educação para a Saúde na Escola.....	27
2.3.1 Definição e objectivos	27
2.3.2 Nova dinâmica curricular.....	31
2.3.3 A vertente da Educação Sexual	34
2.3.3.1 Sexualidade na adolescência	34
2.3.3.2 O projecto de Educação Sexual na Escola.....	41
2.3.3.3 Corpo, Educação Física e Sexualidade.....	45
2.4 O corpo na adolescência	47
2.4.1 A importância do corpo na sociedade actual.....	47
2.4.2 A Imagem Corporal	48
2.4.3 A satisfação com a Imagem Corporal	50
2.4.4 Imagem Corporal e Sexualidade na adolescência	56
2.4.5 Corpo, Imagem Corporal e Dança.....	60
2.4.6 O corpo na Educação Física	62
3. OBJECTIVOS E HIPÓTESES	67

3.1 Objectivo geral	69
3.2 Objectivos específicos	69
3.3 Hipóteses	70
4. MATERIAL E MÉTODOS	73
4.1 Descrição e caracterização da amostra	75
4.2 <i>Design</i> do estudo	75
4.3 Justificação da Unidade Didáctica de Dança	77
4.4 Métodos de recolha de dados	81
4.4.1 Questionário de satisfação com a Imagem Corporal	81
4.4.2 Questionário de opiniões e atitudes acerca da Dança e da Educação Sexual	82
4.4.3 Entrevista semi-estruturada das perspectivas acerca da abordagem da Dança e da Educação Sexual	83
4.4.3.1 Construção e realização das entrevistas	84
4.5.1 Estatística descritiva e estatística inferencial	85
4.5.2 Análise de conteúdo	86
4.5.2.1 Definição das unidades de análise	87
4.5.2.2 Definição de categorias	88
4.5.2.3 Justificação das categorias	89
5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	97
5.1 Satisfação com a Imagem Corporal	99
5.2 Opiniões e atitudes acerca da Dança e da Educação Sexual	118
5.3 Perspectivas acerca da abordagem da Dança e da Educação Sexual	129
5.3.1 Categoria A – Corpo em crescimento	129
5.3.2 Categoria B – Relações interpessoais	143
5.3.3 Categoria C – Expressões da Sexualidade	151
5.3.4 Categoria D – Saúde Sexual	158
6. CONCLUSÕES	165
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	177
8. ANEXOS	203

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Satisfação com a Imagem Corporal. Primeiro momento e segundo momento Média, desvio padrão, valores de <i>mean rank</i> , de z e de p.	100
Quadro 2 - Sexo feminino. Satisfação com a Imagem Corporal. Comparação do primeiro com o segundo momento. Média, desvio padrão, valores de <i>mean rank</i> , de z e de p.....	101
Quadro 3 - Sexo masculino. Satisfação com a Imagem Corporal. Comparação do primeiro com o segundo momento. Média, desvio padrão, valores de <i>mean rank</i> , de z e de p.....	102
Quadro 4 - Primeiro momento de observação. Satisfação com a Imagem Corporal. Comparação do sexo feminino com o sexo masculino. Média, desvio padrão, valores de <i>mean rank</i> , de z e de p.	104
Quadro 5 - Segundo momento de observação. Satisfação com a Imagem Corporal. Comparação do sexo feminino com o sexo masculino. Média, desvio padrão, valores de <i>mean rank</i> , de z e de p.	105
Quadro 6 - Relação entre a Percepção do Peso Corporal e a Satisfação com a Imagem Corporal. Primeiro e segundo momento de observação. Média, desvio padrão, valores de <i>mean rank</i> , qui-quadrado e de p.....	107
Quadro 7 - Sexo feminino. Relação entre a Percepção do Peso Corporal e a Satisfação com a Imagem Corporal. Primeiro e segundo momento de observação. Média, desvio padrão, valores de <i>mean rank</i> , de qui-quadrado e de p.	107
Quadro 8 - Sexo masculino. Relação entre a Percepção do Peso Corporal e a Satisfação com a Imagem Corporal. Primeiro e segundo momento de observação. Média, desvio padrão, valores de <i>mean rank</i> , de qui-quadrado e de p.	108
Quadro 9 - Frequência e percentagem de alunos que gostam ou não de dançar. Primeiro e segundo momento de observação. Valores de frequência e percentagem geral, só sexo feminino e só sexo masculino.	119
Quadro 10 - Frequência e percentagem dos motivos para não gostam de dançar. Primeiro e segundo momento de observação. Valores de frequência e percentagem geral, só sexo feminino e só sexo masculino.	120
Quadro 11 - Frequência e percentagem de alunos que têm ou não o hábito de dançar. Primeiro e segundo momento de observação. Valores de frequência e percentagem geral, só sexo feminino e só sexo masculino.	121

Quadro 12 - Frequência e percentagem de ‘com quem os alunos têm o hábito de dançar’. Primeiro e segundo momento de observação. Valores de frequência e percentagem geral, só sexo feminino e só sexo masculino..... 122

Quadro 13 - Frequência e percentagem do local onde dançam os alunos que têm o hábito de dançar. Primeiro e segundo momento de observação. Valores de frequência e percentagem geral, só sexo feminino e só sexo masculino.. 123

Quadro 14 - Frequência e percentagem da opinião dos alunos acerca da importância da Dança na Educação Física. Primeiro e segundo momento de observação. Valores de frequência e percentagem geral, só sexo feminino e só sexo masculino..... 125

Quadro 15 - Frequência e percentagem da opinião dos alunos acerca da importância da Educação Sexual na Escola. Primeiro e segundo momento de observação. Valores de frequência e percentagem geral, só sexo feminino e só sexo masculino..... 126

Quadro 16 - Frequência e percentagem do hábito de tomar banho na Escola. Primeiro e segundo momento de observação. Valores de frequência e percentagem geral, só sexo feminino e só sexo masculino. 127

Quadro 17 - Frequência e percentagem dos motivos para não tomar banho. Primeiro e segundo momento de observação. Valores de frequência e percentagem geral, só sexo feminino e só sexo masculino. 128

RESUMO

Muito recentemente, o Relatório Final do Grupo de Trabalho de Educação para a Saúde/Educação Sexual (2007b) reafirmou a importância da Promoção e Educação para a Saúde nas Escolas do Ensino Básico e Secundário e propõe um programa mínimo e obrigatório na vertente de Educação Sexual. Na disciplina de Educação Física a Dança parece-nos ser o meio ideal para alcançar alguns dos objectivos de Educação Sexual propostos para o 3º Ciclo do Ensino Básico. Assim sendo, o objectivo geral do presente estudo consiste em averiguar a influência de uma Unidade Didáctica de Dança, nas aulas curriculares de Educação Física do 3º Ciclo do Ensino Básico, ao nível da concretização dos objectivos da Educação para a Saúde na Escola, na sua vertente de Educação Sexual. Compõem a amostra 24 indivíduos de ambos os sexos (15 do sexo feminino e 8 do sexo masculino), pertencentes a uma turma do 3º Ciclo do Ensino Básico, de uma Escola da cidade do Porto. Aplicamos o questionário de Satisfação com a Imagem Corporal - *Body Image Satisfaction Questionnaire* (BIS), desenvolvido por Lutter et al. (1986, cit. Lutter et al., 1990), um questionário de opiniões e atitudes acerca da Dança e da Educação Sexual e uma entrevista semi-estruturada para averiguar as perspectivas acerca da abordagem da Dança e da Educação Sexual. Recorremos à estatística descritiva e inferencial para o tratamento dos dados dos questionários e à análise de conteúdo para o tratamento dos dados da entrevista semi-estruturada. Principais conclusões: 1. Relativamente à Satisfação com a Imagem Corporal: (i) não se verificaram diferenças estatisticamente significativas do primeiro para o segundo momento; (ii) em ambos os momentos, não existiram diferenças estatisticamente significativas entre os sexos; (iii) no primeiro momento, não existiu relação estatisticamente significativa entre a percepção do peso corporal e a Satisfação com a Imagem Corporal, enquanto que no segundo momento essa relação verificou-se em ambos os sexos, sendo que os alunos que se percebem como magros são os mais satisfeitos e os alunos que percebem como gordos, são os menos satisfeitos. 2. Relativamente às opiniões e atitudes acerca da Dança e da Educação Sexual, concluímos que: (i) do primeiro para o segundo momento houve um aumento do número de alunos a afirmar que costumam dançar, gostam de dançar, acham importante a abordagem da Dança na EF e tomam banho na escola; (ii) no primeiro e no segundo momento, todos os alunos afirmaram ser importante abordar a Educação Sexual na Escola. 3. Relativamente aos discursos dos alunos, concluímos que, após a aplicação da Unidade Didáctica de Dança os alunos: (i) são capazes de expressar sentimentos relativos ao próprio crescimento, evidenciando uma atitude positiva face às modificações corporais e face aos comentários e à análise que os colegas possam fazer acerca deles; (ii) conhecem os preconceitos e estereótipos acerca da dança, aceitando que os papéis desempenhados não devem ser determinados pelo sexo a que pertencem; (iii) conseguem estabelecer a relação entre Educação para a Saúde/Sexual e Educação Física.

Palavras-chave: DANÇA, EDUCAÇÃO FÍSICA, IMAGEM CORPORAL, EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE, EDUCAÇÃO SEXUAL.

ABSTRACT

Very recently, the Final Report from the Working Group on Education for Health/ Sexual Education (2007b) reaffirmed the importance of the Promotion and Education for health in Primary and Secondary Schools and proposed a minimum and compulsory program related with sexual education. In fact, on the discipline of physical education, the dance look to be the ideal way to achieve some of the goals of the sexual education proposed for the 3rd Year of the Primary School. Thus, the general goal of the present study consists on: investigate the influence of the application of a unit teaching of dance, in the curricular classes of Physical Education of the 3rd Year of the Primary School, on a level of achieving the objectives of the education for health in school related to the Sexual Education. The sample is constituted by 24 individuals of both sex (15 female and 8 male), all from the 3rd Year of a Primary School in Oporto city. To collect the data we used: Body Image Satisfaction Questionnaire developed by Lutter et al. (1986, cit. Lutter et al. 1990); a questionnaire of opinions and attitudes about Dance and Sexual Education; finally, an interview semi-structured to verify the perspective about the approach of dance and Sexual Education. We used the descriptive statistics and inferential to the treatment of the data of the questionnaire and analysed the content to the treatment of data of the semi-structured interview. Principal conclusions: 1. Related with the satisfaction of the Body Image: (i) it wasn't noticed statistically significant differences between the first and second moment; (ii) in both moments it wasn't noticed statistically significant differences between female and male (iii) in the first moments there is no relation statistically significant between the perception of the body weight and the satisfaction of the Body Image, while in the second moment this relation exists in both sex: students that see themselves as thin are the most satisfied and students that see themselves as fat are the less satisfied; 2. Related with the opinions and attitudes about the Dance and Sexual Education, we concluded that: (i) from the first to the second moment there was an increase of the number of students saying that they use to dance, like to dance, believe important the approach of dance in Physical Education and take bath at school; (ii) on the first and second moments, all students affirmed to be important address Sexual Education in school. 3. About the speeches of the students, we concluded that after the application of the Didactic Unit of Dance the students: (i) are capable of express feelings about their own growth showing a positive attitude about the body changes and about the comments and analysis that other colleagues can do about them; (ii) know the prejudices and stereotypes about dance, accepting the roles that should not be determined by the sex which they belong; (iii) can establish a link between Education, Health, Sexual Education and Physical Education.

Key Words: DANCE; PHYSICAL EDUCATION; BODY IMAGE; EDUCATION FOR HEALTH; SEXUAL EDUCATION.

LISTA DE ABREVIATURAS

1º Mom. – Primeiro Momento

2º Mom. – Segundo Momento

ARE – Actividades Rítmicas e Expressivas

BIS – Body Image Satisfaction Questionnaire

CAOJ – Centro de Atendimento e Orientação de Jovens

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

EB – Ensino Básico

EF – Educação Física

EpS – Educação para a Saúde

ES – Educação Sexual

GTES – Grupo de Trabalho de Educação para a Saúde/Educação Sexual

IC – Imagem Corporal

IMC – Índice de Massa Corporal

IST's – Infecções sexualmente transmissíveis

ME – Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial de Saúde

PES – Promoção e Educação para a Saúde

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PrS – Promoção da Saúde

UDD – Unidade Didáctica de Dança

xBIS – Média dos 23 itens

1. INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos assistiu-se a um crescente interesse pela Dança, nomeadamente pelas Danças de Salão, quer na sua vertente competitiva (recentemente designada por Dança Desportiva), quer na vertente de exibição/espectáculo (animações, espectáculos e concursos televisivos) e, essencialmente, na vertente social, sendo que são cada vez mais as pessoas, de todas as idades e de ambos os sexos, a procurar este tipo de prática numa perspectiva de integração social e de pertença a um grupo (Rosado, 2007).

Em Portugal, a Dança foi conquistando um lugar de destaque dentro do quadro cultural e educativo. Actualmente, no Sistema Educativo Português, a Dança surge enquadrada nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) como matéria nuclear e obrigatória, mas consta igualmente nos mesmos, como matéria alternativa, onde aparecem, entre outras, as Danças Tradicionais Portuguesas e as Danças de Salão (Vieira, 2007). Uma das justificações para este enquadramento é o facto da Dança contribuir para o desenvolvimento global do aluno, na medida em que inclui uma variedade de actividades acessíveis quanto aos recursos necessários e de amplo significado para a sensibilidade dos alunos (Ministério da Educação [ME], 2001b).

No entanto, apesar da popularidade e aumento do número de praticantes das mais variadas formas de Dança, Rosado (2007) refere que, além das modificações resultantes da reforma curricular iniciada no ano 2000 que vieram facilitar a leccionação da Dança nas escolas, muitos são ainda os professores que recusam proporcionar a si próprios e aos alunos a experiência única (e por isso considerada nuclear) da abordagem da Dança nas aulas de Educação Física (EF).

O facto de a Dança ser um excelente meio de educação na Escola, na disciplina onde a Dança melhor se insere, a EF, é indiscutível (Félix, 1995).

Segundo Nanni (1995), a Dança é sinónimo de educação, pois faculta uma excelente formação corporal (através do desenvolvimento da sua técnica e dos seus movimentos ricos), o desenvolvimento do espírito socializador

(através das actividades de grupo) e o desenvolvimento do processo criativo e dos aspectos éticos e estéticos.

Os professores condicionam as atitudes que as crianças e os jovens desenvolvem relativamente à Dança. A razão para se ensinar Dança tem de ir para além da satisfação das exigências do currículo. Nesse sentido, o professor deve acreditar no valor do ensino da Dança, deve ser entusiasta e estar disposto a usar a perseverança, apesar da relutância de alguns dos estudantes em dançar (Parente, 2007). Posto isto, o mesmo autor refere que é fundamental um delineamento do processo de instrução, capaz de integrar, em condições de equidade de prática, raparigas e rapazes, impulsionando, ao mesmo tempo, o entusiasmo pela prática e a aprendizagem sustentada dos conteúdos.

A adolescência é sem dúvida uma fase de incerteza, de insegurança, de crise e, ao mesmo tempo, de necessidade de afirmação, de liberdade e emancipação (Fenwick & Smith, 1995; Marinis & Colman, 1995).

Batista (1995) refere que o conceito de Imagem Corporal (IC) é importante para um entendimento correcto do desenvolvimento psicológico e social de um indivíduo, quer relativamente à percepção (componente objectiva), quer à satisfação (componente subjectiva).

Nos meios de comunicação apela-se ao culto da imagem para se conseguir um corpo belo que, de acordo com os ideais actuais, corresponde a um corpo alto, magro e jovem. O corpo tem de aparentar dinamismo, beleza, desportivismo, ser sexy e atraente (Queirós, 2002). A autora acrescenta que, a temática corporal vigente, instalou a ideia de que o corpo é susceptível de transformações e aperfeiçoamentos intermináveis, com os objectivos de melhorar a forma, a beleza, a saúde, entre outros.

Actualmente, ainda se debate a seguinte questão: a satisfação com a IC serve para motivar os indivíduos a aumentarem os seus níveis de actividade física, ou pelo contrário, a pouca satisfação com a IC é um obstáculo para prática de actividade física? (Neumark-Sztainer, Goeden, Story & Wall, 2004).

Assim sendo, a questão de como a participação em actividades físicas pode desenvolver a IC, tem sido uma interrogação que surgiu há algumas décadas e continua a preocupar os profissionais de saúde (Batista, 1995).

O Ministério da Saúde (1997), defende que informar e educar para a saúde é condição necessária mas não suficiente para a adopção de um estilo de vida saudável, é necessário promover simultaneamente a criação de ambientes físicos, sociais, culturais e económicos que facilitem e suportem as decisões saudáveis. Além disso, reconhece que cabe à Escola um papel importante nesta matéria, pois é na Escola que se adquirem e consolidam novos conhecimentos e se desenvolvem capacidades e competências, que permitirão uma inserção das crianças e jovens na sociedade como seres autónomos e responsáveis.

Muito recentemente, o Relatório Final do Grupo de Trabalho de Educação para a Saúde/Educação Sexual (GTES) (2007b) reafirma a importância da Promoção e Educação para a Saúde (PES) nas Escolas do Ensino Básico (EB) e Ensino Secundário. Daí que a PES deva ser considerada obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino e integrar o Projecto Educativo de cada Escola, com inclusão das quatro áreas fundamentais da Educação para a Saúde (EpS): alimentação e actividade física; consumo de substâncias psico-activas, tabaco, álcool e drogas; sexualidade e infeções sexualmente transmissíveis (IST's); violência em meio escolar/saúde mental. Este relatório propõe ainda um programa mínimo e obrigatório de Educação Sexual (ES) para todos os estudantes consoante o ciclo de escolaridade, com avaliação de conhecimentos obrigatória.

A ES é diferente de informação sexual. A tentação de reduzir a ES à mera transmissão de conhecimentos sobre a anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores é um erro, sendo necessário abordar aspectos relacionais e afectivos da sexualidade, promovendo-se desta forma uma sexualidade saudável, gratificante e consciente (Egypto, 2003; Nodin, 2001; Paiva & Paiva, 2002; Suplicy, 1995). O diálogo aberto que se pretende estimular, revelará decerto alguma ousadia e quebra de preconceitos. Contudo, é aconselhado que este diálogo seja balizado pelo respeito e defesa da

intimidade de cada um dos intervenientes e que seja sempre perspectivado segundo as diferentes dimensões da sexualidade: biológica, psicológica, social e moral (Paiva & Paiva, 2002; Ribeiro, 1990).

Quando falamos de ES, “estamos a utilizar um conceito global abrangente de sexualidade que inclui a identidade sexual (masculino/feminino), o corpo, as expressões da sexualidade, os afectos, a reprodução e a promoção da saúde sexual e reprodutiva” (Marques, Alverca & Vilar, 1999, p.12).

Assim sendo, não descorando a componente informativa, a ES deve ser sobretudo uma educação para a afectividade, o compromisso, o respeito pela dignidade do outro, o assumir de responsabilidades perante nós e os outros, numa perspectiva positiva da sexualidade promovendo a auto-estima e a assertividade (Aroso, 2001; García, 1995; Marinis & Colman, 1995).

A ES assume elevada importância na actualidade portuguesa, tendo em conta a elevada prevalência de IST's e a elevada taxa de gravidez adolescente, que constituem um factor de risco psicossocial a ter em conta (GTES, 2007a).

Contudo, algumas escolas e em particular os professores, encontram-se pouco envolvidos pelo espírito da Escola promotora da saúde e sempre que possível tentam orientar as actividades da saúde para palestras com os alunos ou pais, sobre temas em que eles próprios se sentem pouco à vontade (Mendes, 2004). A este respeito, Navarro (1991) refere que a Escola que se limite a dar aulas ou palestras sobre temas de saúde, nunca será uma Escola promotora de saúde.

A intervenção na área da ES através da disciplina de EF, apenas é referida de forma explícita ao nível do Ensino Secundário. No entanto, dada a especificidade da EF em todos os níveis de escolaridade, por ser a única disciplina que lida directamente com o corpo, possibilitando ao indivíduo a oportunidade de lidar não só com o seu próprio corpo como também com o corpo dos colegas e pelas relações de afectividade e contacto que proporciona nas suas mais diversas actividades, destacamos a Dança, pois parece-nos ser o meio ideal para alcançar alguns dos objectivos de ES propostos para o 3º Ciclo do EB. Assim sendo, o objectivo geral do presente estudo consiste em: averiguar a influência da aplicação de uma Unidade Didáctica de Dança (UDD),

nas aulas curriculares de EF do 3º Ciclo do EB, ao nível da concretização dos objectivos da EpS na Escola, na sua vertente de ES.

Importa ainda fazer uma breve exposição da estrutura do nosso estudo, no sentido de proporcionar uma melhor visão dos conteúdos de cada capítulo. No capítulo 1 - Introdução, realizamos um breve enquadramento teórico, com o intuito de justificarmos a pertinência do nosso estudo, assim como a exposição do objectivo geral. No capítulo 2 - Revisão da literatura, realizamos o enquadramento teórico da Dança na Educação, da Educação para a Saúde na Escola, com maior ênfase na sua vertente de Educação Sexual, e dos conceitos relacionados com a Imagem Corporal, nomeadamente com a sua componente subjectiva (satisfação), dado ser neste âmbito que se centra o nosso estudo. No capítulo 3 – Objectivos e hipóteses, apresentamos os objectivos formulados e as hipóteses estipuladas para o nosso estudo. No capítulo 4 - Material e métodos, apresentamos a descrição e a caracterização da amostra, o *design* do estudo, a justificação da unidade didáctica de Dança, os métodos de recolha dos dados (Questionário de Satisfação com a Imagem Corporal; Questionário de opiniões e atitudes acerca da Dança e da Educação Sexual; Entrevista semi-estruturada das perspectivas acerca da abordagem da Dança e da Educação Sexual), a estatística descritiva e estatística inferencial utilizadas para o tratamento dos dados dos questionários e a análise de conteúdo para o tratamento dos dados da entrevista semi-estruturada. No capítulo 5 – Apresentação e discussão dos resultados, apresentamos, analisamos e discutimos os resultados obtidos no nosso estudo, ao nível da satisfação com a IC, das opiniões e atitudes acerca da Dança e da ES e das perspectivas acerca da abordagem da Dança e da ES. No capítulo 6 – Conclusões e sugestões, tendo em conta os objectivos delineados e as hipóteses formuladas, apresentamos as conclusões derivadas do nosso estudo e algumas sugestões para futuros estudos.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Contextualização geral da Dança

2.1.1 Origem e evolução da Dança

A Dança é tão remota como a própria vida humana, uma vez que teve origem nos tempos pré-históricos (Batalha, 1983; Fahlbusch, 1990; Nanni, 1995; Ossona, 1988).

A Dança nasceu no momento em que o homem primitivo soube relacionar a sua própria linguagem gestual com o ritmo e a progressão rítmica de sons (música), tendo sido designada por dança-ritmo. Mais tarde, por imitação, o homem primitivo procurou reproduzir com o seu corpo os ritmos da Natureza e os movimentos dos animais (Batalha, 1983).

Fahlbusch (1990) partilha da mesma opinião, quando refere que a Dança nasceu com as primeiras manifestações da comunhão mística do Homem com a Natureza, como uma expressão dinâmica das emoções primitivas do “homo-sapiens”. Além disso, afirma que o homem primitivo dançava para agradar aos deuses, visto que a Dança era utilizada nos rituais tribais, especialmente nos rituais sagrados, que marcavam os seguintes acontecimentos: nascimento, casamento, morte, caça, guerras, iniciação dos adolescentes, doenças, colheitas, festas do sol/lua/fertilidade, etc. Todos estes rituais visavam sempre o mesmo fim: a vida, a saúde, a fertilidade e a força.

Ossona (1988), refere o ritual da puberdade, como sendo um dos exemplos que melhor demonstra a origem da Dança: o jovem dançava sem descanso, durante numerosos dias e noites consecutivos, para que essa força e esse poder o acompanhassem durante a juventude e maturidade, transformando-o num bom guerreiro, caçador, agricultor e progenitor. Refere ainda que o movimento dançado, antes de ascender a um palco para se transformar em Dança artística teatral, foi primeiro considerada como um transbordo emotivo, uma manifestação desordenada de afectos/medos/iras,

uma apaixonada atracção pelo ritmo, sem outra organização além da imposta pela própria estrutura do corpo.

É nesta primeira forma, enquanto a Dança ainda era uma manifestação de carácter étnico, que mais se parecia com a “expressão corporal” – a primeira matéria artístico/recreativa, que foi ganhando terreno nos esquemas da educação (Nanni, 1995).

Desde o início da vida humana, segundo Fahlbusch (1990), as formas fundamentais de Dança são três: em solo ou individual, em pares e em grupos. A Dança individual, com o tempo, tornou-se o apanágio do chefe da tribo que, com a sua Dança mágica, assegurava a felicidade da vida da comunidade. Muitas vezes, a Dança individual era acompanhada pela Dança em grupo, como uma reacção orgânica emocional, que procurava exprimir-se numa manifestação dançante colectiva. A forma mais característica da Dança em grupo é o círculo que, à medida da elevação do nível da cultura, estabelecia entre seus componentes os movimentos idênticos a todos. A Dança em pares era a forma mais importante de Dança. A sua motivação principal era a união dos dançarinos para simbolizar a fertilidade e o crescimento da própria tribo.

A mesma autora referida anteriormente, afirma que a antítese entre os movimentos “amplos” e os “estreitos” marca o contraste da própria Natureza dos sexos. Isto significa que o homem sempre foi mais apto para movimentos amplos (saltos, passos grandes, etc.) e a mulher para movimentos pequenos, realizados com calma e harmonia. Nos tempos pré-históricos, as danças masculinas eram muito mais numerosas que as femininas. As danças de caça, guerreiras, animalizadas, etc., eram apanágio dos homens. Todas as danças de fertilidade, de nascimento, entre outras, eram próprias das mulheres.

Com o aumento do número de festas gerou-se a necessidade de melhorar a organização do conjunto de movimentos já existentes. Essa função recai no membro mais experiente da tribo. E assim se inicia a “coreografia” (Pasi, 1991).

Quando as grandes civilizações fizeram da Dança uma simples manifestação estética, e esta se tornou num objecto de espectáculo, agindo somente sobre os homens e não mais sobre os espíritos e os deuses, a sua

força e potencialidades mágicas desapareceram definitivamente. A Dança transformou-se de dança-mágica em dança-arte (Fahlbusch, 1990). Segundo a mesma autora, as culturas tribais evoluídas, que estabeleceram a ligação imediata com as grandes civilizações, apresentavam dois tipos coreográficos: danças da cultura camponesa (popular, campesina ou de folclore), e a Dança da cultura senhorial (aristocrática) para a distração dos reis, príncipes e personagens da linha senhorial.

De forma resumida, Almeida (2003) refere que a Dança, enquanto actividade do homem, acompanhou o desenvolvimento do ser humano e foi evoluindo de acordo com o meio sócio-cultural envolvente: nos seus primórdios pensa-se que a Dança era utilizada como forma de manifestar a alegria provinda da caça e das colheitas; numa época posterior, a Dança passou a ser entendida como um complemento de outras artes cénicas, adquirindo o seu espaço próprio, evoluindo, enquanto arte, de uma fase clássica, para uma fase moderna; hoje em dia, as práticas coreográficas são apelidadas de Dança contemporânea. Toda esta evolução permitiu a criação de novas e distintas formas de Dança.

A Dança é encontrada em todos os países do mundo. Devido às diferentes etapas da evolução do homem e às diferenças na cultura, no clima e no envolvimento, cada sociedade desenvolveu/adaptou/modificou os movimentos da Dança para servir as suas necessidades. Podem-se encontrar elementos comuns na maioria dos países, tais como marchas, corridas e saltos, mas são executados de variadas formas, não existindo dois países semelhantes relativamente ao estilo e interpretação (Wingrave & Harrold, 1984). Assim sendo, a Dança tem os elementos gerais que se manifestam nas danças de todos os povos e os elementos específicos que diferenciam as mesmas.

No caso específico de Portugal, devido ao variado leque de culturas e povos que, ao longo da sua história como nação, passaram pelas suas terras como conquistadores, colonizadores, escravos ou mesmo visitantes, encontra-se um diversificado património de danças que testemunharam as influências da sua passagem. Ao contactar com outras culturas e costumes, o povo português

foi adoptando e adaptando às suas próprias danças certos elementos e características que o atraíam nas danças desses povos (Castro, 1999).

Estas alterações/adaptações da Dança a factores externos, prendem-se com o facto de ela ser uma forma de arte efémera, caracterizada pela capacidade de se definir e redefinir constantemente a si própria, na sua relação com a cultura e na sua relação com a vida contemporânea (Rosenberg, 2000).

Actualmente, as motivações para a prática da Dança, não diferem muito das dos povos primitivos: magia, religião, jogo, actividade recreativa, relação sexual e comunicação por pantomima (Santos, 1997). Esta mesma ideia está também implícita no Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) (ME, 2001a, p.184): “a Dança cumpre funções que, na essência, permanecem intactas desde o princípio dos tempos, sejam elas funções rituais, mágicas, comunicacionais, lúdicas, estéticas ou, simplesmente, como fonte de felicidade.”

A existência de civilizações que contribuíram para a evolução da Dança e, por outro lado, das que em nada contribuíram para a adesão à sua prática, pelos aspectos negativos que lhe foram associados, originaram alguns tabus e alguns mitos, que condicionam ainda hoje a sua prática. No entanto, tem-se verificado cada vez mais um aumento progressivo da oferta e da procura da Dança (Kunz, 2004). O mesmo autor, afirma que, actualmente, o número de mulheres praticantes de Dança é superior ao dos homens, muito embora comece a haver um forte movimento de praticantes de ambos os sexos, nomeadamente nas Danças de Salão.

Nos últimos anos assistiu-se a um crescente interesse pela Dança, nomeadamente pelas Danças de Salão, quer na sua vertente competitiva (recentemente designada por Dança Desportiva), quer na vertente de exibição/espectáculo (animações, espectáculos e concursos televisivos) e, essencialmente, na vertente social, sendo que são cada vez mais as pessoas, de todas as idades e de ambos os sexos, a procurar este tipo de prática numa perspectiva de integração social e de pertença a um grupo (Rosado, 2007).

2.1.2 Definição e benefícios da Dança

A Dança é muito mais complexa do que uma sequência de gestos, passos e movimentos corporais, dentro de um ritmo musical (Castro, 1999).

O ser humano começa por comunicar com o corpo através dos movimentos, expressando e emitindo estados de espírito, ideias, sentimentos, que muitas vezes não são possíveis através da linguagem verbal (Nanni, 1995 & Santos, 1997). Dentro da linguagem corporal, a Dança constituiu-se desde cedo como uma das formas de expressão mais usadas pelo homem primitivo (Ribas, 1983; Salazar, 1962). Assim sendo, nesta ordem de ideias, a Dança é uma forma de expressão, com propósitos claros de comunicação através do corpo (Batalha, 2004).

Segundo o ME (2001a, pg.183), “Dançar é humano. É uma actividade mágica, baseada na beleza da energia humana, enquanto movimento produzido pelo corpo. Envolve o pensamento, a sensibilidade e o corpo...”.

Para o Homem, dançar é tão natural como falar, cantar, rir e chorar, na medida em que, a Dança é uma expressão de sentimentos (Ribas, 1983). Como tal, dançar é transmitir um certo estado de espírito, é uma forma de ver o mundo, de sentir plenamente o corpo e utilizá-lo para conhecer outros sentimentos e sensações (Fahlbusch, 1990).

Manfrim e Volp (2003), acreditam que a Dança constitui um meio de comunicação, através do qual o indivíduo tem a liberdade de se expressar e com isso exercitar, através de movimentos, a sua imaginação e criatividade. De igual modo, também Batalha (2004, p.22), considera que dançar “é criar originalmente, comunicar intencionalmente, impressionar artisticamente, observar contemplativamente e criticar fundamentadamente”. O mesmo autor, é da opinião que, no processo criativo, o que importa é o nascimento de uma gestualidade própria, que seja o reinventar do corpo a partir não só da sensibilidade, mas da vivência de emoções e energias interiores. Assim sendo, o principal meio que permite a comunicação e expressão de sentimentos e emoções na Dança, é o movimento do corpo humano.

A Dança, é uma actividade complexa que, segundo Santos (1997), relaciona factores biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, morais, políticos e geográficos, favorecendo o desenvolvimento motor, na medida em que utiliza o corpo, com técnicas específicas para comunicar emoções, ideias, atitudes e sentimentos. Para a mesma autora, a Dança é afinal um meio pelo qual o homem se pode expressar e transmitir aos outros a sua interpretação da realidade ou do imaginário.

Para Kunz (2004), a Dança abrange, pelo menos, três campos de actuação do ser humano: a Arte, a Cultura e a Educação. Santos (2007), partilha da mesma ideia, referindo que a Dança é utilizada não só com fins artísticos/estéticos, mas também com fins educativos, sociais e políticos, como é o caso da companhia Arnie Zane Dance Company de Bill T.Jones, que utiliza a Dança para denunciar as mazelas do mundo e seus efeitos, tais como as guerras, a fome, a SIDA e a sexualidade, porém, sem abandonar a técnica e a beleza que estão sempre presentes nas suas coreografias. O mesmo autor, refere ainda que, em relação à Dança em contextos educativos, na sociedade brasileira, foram criados temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e trabalho), com a intenção de alargar o olhar sobre as acções diárias no Brasil.

Posto isto, em suma, a Dança é uma actividade *universal*, visto que, todos os povos da terra dançam e esta é praticada a vários níveis (amador, semi-profissional e profissional), sendo diferenciada pela idade, ou seja, crianças, jovens, adultos e gerentes. É também ela *polivalente*, na medida em que exprime diferentes funções (rituais, culturais, terapêuticas, sócio-culturais, artísticas, etc.) dimensionando-se em vários domínios (arte, educação, lazer, terapia, etc.), *polissémica*, pois é portadora de significados diversos e *polimorfa*, sendo que reveste uma infinidade de formas (Clássicas, Modernas, Contemporâneas, Populares, de Salão, etc.). Por fim, é uma actividade *psicossomática*, porque é sempre através do corpo que são mediatizadas as formas e as funções da Dança (Serre, 1982, cit. Santos, 1997).

Dançar, quer seja de uma forma regular ou esporádica, acarreta diversos benefícios, aos mais diversos níveis. Castro (1999), refere os

seguintes benefícios, como passíveis de serem obtidos através da prática da Dança: 1) desenvolvimento da percepção da IC e crescente consciencialização corporal e orientação espacial; 2) desenvolvimento da percepção sensorial – os sentidos visual, auditivo, cinestésico e táctil, são estimulados pela Dança; 3) desenvolvimento cognitivo – maior consciencialização dos movimentos e das sensações que gera; 4) desenvolvimento social – maior número de acções ou de sentimentos expressos de uma forma concreta; 5) desenvolvimento estético – vivência de experiências que permitem a estruturação do conceito estético, adaptado a cada indivíduo, uma vez que, o sentimento estético é pessoal e mutável; 6) desenvolvimento da capacidade de concentração e libertação de emoções e tensões.

Pereira (1994), entre outros autores, destaca os seguintes benefícios da prática da Dança, ao nível: da saúde – preserva e desenvolve a aptidão física; social – proporciona o trabalho em grupo; afectivo – estimula as relações interpessoais.

Martinez (2007), após a realização de um estudo acerca das Danças Europeias, afirma que o clima positivo que se cria, facilitador da auto-estima individual e colectiva, as relações de afectividade, as identidades recuperadas, a consciência corporal, a coordenação, a criatividade e o ritmo são alguns dos aspectos positivos referidos pelos praticantes deste tipo de Dança. Além disso, esta autora refere ainda alguns aspectos particulares em termos da sociabilização resultante da prática deste tipo de danças, entre eles, o facto de serem muito frequentes os cumprimentos, abraços e vénias quando se muda de par em muitas coreografias, provocando uma grande proximidade entre as pessoas, que em muitas ocasiões são desconhecidas. No entanto, Moura (2006) afirma que estudos antropológicos concluem que as danças em roda são as formas coreográficas colectivas mais antigas e primitivas, sendo que a roda é a formação que melhor privilegia o contacto, a integração e a cooperação social.

Como meio de expressão do ser humano, a Dança contribui para um melhor conhecimento de si mesmo e do meio em se que vive. Através da Dança, qualquer indivíduo experimenta um equilíbrio corporal e psíquico,

atingindo uma forma superior de vida (Fahlbusch, 1990). Assim sendo, a Dança, além de ser uma forma de libertar tensões, energias e emoções, permite ao indivíduo adaptar-se e integrar-se no meio envolvente. Isto acontece, na medida em que através do conhecimento do corpo no espaço e no tempo, a acção dinâmica do corpo, com as suas relações com os outros, levam o homem a desenvolver-se harmoniosamente, ao nível físico, psíquico e social, tornando-se sociável, comunicativo e sensível à realidade, assumindo desta forma a sua própria identidade (Santos, 1997).

2.2 A Dança em contextos educativos

2.2.1 A educação através da Dança

A Dança é um excelente meio para a Educação, principalmente para os jovens, não só nas Escolas de Dança mais especializadas, onde os alunos se inscrevem voluntariamente, como também na Escola, na disciplina onde a Dança melhor se insere: a EF (Félix, 1995). “No contexto escolar podemos pensar a dança como um mecanismo privilegiado para estimular os alunos a conhecer formas expressivas de pensar, percepção e compreender...” (ME, 2001a, pg.183).

Segundo Nanni (1995), a Dança é sinónimo de educação, pois facultava uma excelente formação corporal (através do desenvolvimento da sua técnica e dos seus movimentos ricos), o desenvolvimento do espírito socializador (através das actividades de grupo) e o desenvolvimento do processo criativo e dos aspectos éticos e estéticos.

Os objectivos do ensino da Dança na Escola, segundo Gray (1989), são: a transmissão social de cultura, a aquisição de habilidades motoras, o desenvolvimento da condição física e a recreação.

Na Dança educativa, segundo Santos (1997), podem-se estabelecer quatro objectivos fundamentais: cognitivos, sociais, afectivos e físicos. Quanto aos objectivos cognitivos, estes visam a aprendizagem de novos conhecimentos pela percepção do movimento, os sociais poderão ser

alcançados através de formas de relacionamento, os afectivos, pela exercitação de formas expressivas de movimento e os físicos, pelo desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas. Além disso, a autora refere que a Dança educativa possibilita formas de partilhar experiências de sensações e sentimentos, indutoras de auto e hetero conhecimento, ou seja, a criança aprende a conhecer-se a si própria, aprende a conhecer os outros e a trabalhar em conjunto e em cooperação.

A importância da Dança no currículo escolar é sublinhada por Moreyra (2002), quando afirma que a Dança precisa ser inserida de forma imperiosa nos currículos escolares para que, fazendo parte dos PNEF, possa constituir um dos pilares da “educação sistemática”. Além disso, o autor defende que a Dança possibilita a educação integral, pois contribui para a formação corporal e para a socialização, estimula o processo criativo, de onde advém a independência, a liberdade e a auto-estima, e possibilita o desenvolvimento dos aspectos éticos, estéticos e étnicos.

Marques (2001), Nanni (2003) e Verderi (1998), ao trabalharem com a Dança nas escolas, constataram que esta também é um meio de demonstrar papéis sociais, para além de desempenhar relações dentro de qualquer sociedade, quebrando paradigmas e preconceitos, informando e formando cidadãos, objectivando o fortalecimento do movimento artístico e social de determinados povos e sociedades.

Posto isto, a Dança na Escola procura, não só, o desenvolvimento motor das crianças/adolescentes e a estimulação das suas capacidades imaginativas/criativas, mas também o combate do insucesso e do desinteresse escolar, favorecendo a integração escolar (Silva, 2007).

2.2.2 A Dança nas aulas de Educação Física

Em Portugal, a Dança foi conquistando um lugar de destaque dentro do quadro cultural e educativo.

Actualmente, no Sistema Educativo Português, a Dança surge enquadrada nos PNEF como matéria nuclear e obrigatória, mas consta

igualmente nos mesmos, como matéria alternativa, onde aparece, entre outras, a Dança Tradicional Portuguesa e Dança de Salão (Vieira, 2007).

De uma forma mais específica, após a análise dos PNEF do EB (ME, 2001b), verifica-se que a Dança surge nos programas do 1º Ciclo do EB, integrado na área da Expressão e Educação Motora e nos 2º e 3º Ciclos do EB, a mesma consta integrada no bloco das Actividades Rítmicas e Expressivas (ARE), quer como matéria nuclear, quer como matéria alternativa. Por outro lado, a Dança enquadra-se também na opção de Educação Artística da Escola, sendo que os alunos nos 7º e 8º anos, além de frequentarem a Educação Visual, deverão frequentar uma segunda disciplina da área da Educação Artística (Música, Teatro, Dança ou outra). Por último, o ensino da Dança está ainda contemplado nas actividades do Desporto Escolar, também com a designação de ARE.

Segundo o CNEB (ME, 2001a, p.184), “os elementos fundamentais que sustentam o saber da Dança, enquanto forma de conhecimento, seja ele antropológico, social, psicológico, político ou artístico, e que nesta perspectiva deverão ser vividos pelos alunos em níveis progressivos de complexidade e interacção, ao longo dos nove anos de escolaridade, convergem para aquilo que é a matéria intrínseca e essencial desta arte: o corpo”. No mesmo documento consta que, as competências específicas da disciplina de Dança, organizam-se em torno de quatro temas referenciais, designados por elementos da Dança: corpo (o quê? que movimentos pode o corpo fazer?); espaço (onde pode o corpo dançar?); energia/dinâmica (como? que dinâmicas pode o corpo descobrir e assumir?); relações (com quem? com quê? como é que o corpo se relaciona consigo próprio quando Dança sozinho, como se relaciona com o corpo dos outros, quando Dança em grupo? como se relaciona com coisas e objectos?). Estes elementos são desenvolvidos ao longo dos três ciclos do EB, através de um aprofundamento progressivo, devendo conduzir a um conhecimento elementar do movimento humano.

Muitas vezes as instalações e condições materiais são precárias, dificultando a docência de algumas das modalidades previstas para a disciplina de EF. A Dança, que pode ser desenvolvida numa sala, bastando um aparelho

de som e um espaço livre, constitui uma óptima alternativa para suprir as carências que muitas Escolas têm (Santos, 1997).

Apesar da popularidade e aumento do número de praticantes das mais variadas formas de Dança, além das modificações resultantes da reforma curricular iniciada no ano 2000 que vieram facilitar a leccionação da Dança nas escolas, muitos são ainda os professores que recusam proporcionar a si próprios e aos alunos a experiência única (e por isso considerada nuclear) da abordagem da Dança nas aulas de EF (Rosado, 2007).

No entender de Cabral (2003), o ensino da Dança em Portugal tem pouca expressão no ensino público geral, embora tenha uma dimensão considerável no ensino particular. Este aspecto prende-se com uma carga horária pouco significativa voltada, sobretudo, para a exploração do movimento. Coelho (1998), partilha da mesma opinião, afirmando que o ensino ministrado nas escolas (limitado pela carga horária e formação/experiência dos docentes), peca pela ausência de valores e objectivos, resumindo-se às formas exploratórias, sem que os alunos aprendam técnicas corporais que lhes permitam desenvolver qualidades artísticas reais e obtenham um entendimento do fenómeno da Dança.

Um estudo realizado por Fonseca (1998), no distrito do Porto, teve como conclusão que são essencialmente os professores licenciados em EF, com experiência reduzida em Dança, que imperam nas escolas Secundárias. Segundo este estudo, de uma forma maioritária, os professores não aceitam os objectivos e tarefas estabelecidos para o bloco da Dança, inserido no programa de EF, uma vez que os docentes apresentam dificuldades no domínio da mesma, nomeadamente ao nível da expressão artística e da aprendizagem da técnica/estilos de Dança.

Num outro estudo realizado no distrito de Lisboa, Teixeira (1999), concluiu que a Dança é leccionada em menos de metade das Escolas Básicas e Secundárias, na sua maioria por professores de EF, com reduzida formação inicial e experiência profissional no ensino desta disciplina. Na maioria das escolas, é leccionada como actividade curricular e de modo uniforme relativamente aos diferentes anos de escolaridade. Esta autora refere também

que o número de horas lectivas para o ensino da Dança é reduzido e a sua distribuição não é igual para os diferentes anos de escolaridade. Considera ainda que o currículo criado para a Dança no seio da EF, após a reforma curricular, não parece ter sido determinante para um acréscimo na leccionação da mesma.

De acordo com os dois estudos anteriormente citados, parece-nos que o ensino da Dança não está a ser devidamente contemplado nas escolas do nosso país. Esta ideia é defendida por Figueiredo (2003), referindo que, quanto à Dança, o que se produz na Escola é inferior ao que se produz fora dela. No entanto, esta autora é da opinião que a Dança deve entrar pela “porta da frente” na Escola, uma vez que, como prática pedagógica ela é condição objectiva de ensino/aprendizagem. Sendo assim, é extremamente importante que se dê mais atenção à Dança nas nossas escolas. De igual modo, Tércio (2003), relativamente à Educação Artística em Portugal, pensa que a Dança não pode ser excluída, pois trata-se de uma área de formação indispensável ao crescimento equilibrado do indivíduo.

Como em outras áreas, estamos atrasados em relação a muitos outros países. Para se conseguir ultrapassar esse atraso, é indispensável que a Educação inclua uma vertente estética e artística obrigatória (Macara, 1997).

Referindo-se à inserção da Dança no currículo, Batalha (1983), considera que é importante sublinhar que a corporalidade é o objecto de estudo e pesquisa dos profissionais de EF.

No âmbito de um estudo sobre a Dança na Escola, em Enköping - uma pequena cidade da Suécia, Erickson (1988) concluiu que os efeitos fizeram-se sentir nas crianças ao nível social (na sua relação e contacto com os demais) e também na concentração, no amor-próprio e no ritmo. Poucas foram as crianças que se desinteressaram pelas actividades e participavam nestas de forma entusiasta. As crianças pareciam compreender o seu próprio corpo no espaço, evidenciando uma redução de colisões involuntárias durante as actividades livres. Numa avaliação adicional, 75% dos professores referiram que a educação em Dança cumpriu todos os objectivos propostos e 87% dos pais confirmaram uma melhoria dos seus filhos ao nível rítmico, acrescentando,

por outro lado, que tinham adquirido interesse pela música. Por fim, 93% dos pais afirmaram que a educação em Dança deveria fazer parte do currículo escolar.

Em suma, é mais do que evidente, que a Dança na Escola estará comprometida, se os professores não a aceitarem como uma área promissora para o desenvolvimento eclético dos alunos. Para que tal não aconteça, Vieira (2007) apresenta algumas soluções: articulação efectiva e coerente do trabalho efectuado nas escolas com as Universidades onde se ministra a formação inicial dos Professores de EF; parceria com os profissionais graduados em Dança, no sentido de uma formação contínua dos professores de EF nas escolas e consequente abertura de quadros de nomeação definitiva para os licenciados nesta área para a disciplina de Dança e Oferta de Escola; disponibilidade e acessibilidade (temporal e financeira) a espectáculos de Dança, no sentido de aumentar a socialização de professores e alunos.

2.2.3 O processo de ensino da Dança

A Didáctica da Dança é uma forma de Didáctica Específica que, segundo (Fahlbusch, 1990), procura estudar: o aluno face a essa prática educativa; o professor de Dança; os objectivos e funções dessa prática, de acordo com os níveis de ensino e o tipo de experiência do aluno; e, por fim, os métodos, os recursos e procedimentos didácticos. Além disso, norteia a programação, a dosagem e distribuição dos conteúdos propostos.

De uma forma geral, Batalha (2000, p.155) refere que “o ensino da Dança deve apresentar características que contribuam para a formação global dos indivíduos”.

As teorias de aprendizagem mais antigas ainda tendem a influenciar as práticas educacionais e propósitos do currículo. Também o ensino da Dança se sujeitou a estas teorias mais tradicionais. Como exemplo, Gray (1988) aponta a facilidade da criança em desenvolver a sua aprendizagem recorrendo a diferentes práticas que ainda hoje são utilizadas, tais como: aprender fazendo; aprender expressando (as crianças que não aprendem a dançar com

expressividade não poderão atingir o seu potencial porque não terão nada para comunicar); aprender procurando o seu significado. O mesmo autor conclui que, a aprendizagem da Dança é significativa quando as crianças estão envolvidas na sua aprendizagem, permitindo uma mudança de atitudes, de valores, de comportamentos e de percepções.

As actividades de Dança estruturadas no PNEF, como promotoras do desenvolvimento da criança, devem ser propostas a partir do nível de desenvolvimento real da criança, cujo conhecimento permite estruturar actividades que promovam o desenvolvimento dos aspectos biopsicossociais (Quadros, Canfield, Sterit & Benetti, 1998). Na mesma ordem de ideias, Marques (1996, p.157) defende que “os conteúdos da Dança devem estar entrelaçados nos conteúdos individuais, culturais e sociais dos alunos”.

No Programa de EF do 3º Ciclo do EB (ME, 2001b, p.13), o objectivo geral estabelecido para o bloco de matéria designado por ARE é: “apreciar, compor ou realizar sequências de elementos técnicos elementares da Dança, em coreografias individuais e/ou em grupo, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições”. O Programa justifica esta programação, indicando que a Dança contribui também para o desenvolvimento global do aluno, na medida em que inclui uma variedade de actividades acessíveis quanto aos recursos necessários e de amplo significado para a sensibilidade dos alunos.

O papel da música também não foi esquecido nos estudos sobre a Dança na EF. Como exemplo disso, Moura (2006, p.100), afirma que “os materiais sonoros definem-se como elementos de primordial importância no sucesso das aprendizagens expressivas”. Além disso, refere que música transmite o laço afectivo, suscita a emoção, sendo que a emoção, por seu lado, provoca o movimento e o ritmo torna-se imperativo.

Um dos primeiros investigadores a debruçar-se sobre a importância do espelho, um aspecto muito específico da Dança, foi Spilthoorn (1982, p.141), tendo afirmado, entre outras coisas, que “é muito importante o professor perceber que as crianças têm de aprender a trabalhar com os espelhos”, sendo que, o professor que utiliza a disposição da turma de frente para o espelho,

está a facilitar a aprendizagem dos movimentos, indicando quais os detalhes do movimento que têm de ser considerados.

Outro factor a ter em conta no planeamento das aulas de Dança é o género, uma vez que é considerado uma variável de relevo no ensino, já que, tradicionalmente (componente sócio/cultural vincada) definiu-se que existem actividades consideradas como mais “apropriadas” para rapazes (ex. o futebol) e outras para raparigas (ex. Dança), o que dificulta ainda mais a tarefa do professor na organização do processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Neste sentido, torna-se indispensável a criação de um clima positivo na aprendizagem, sustentado na acção do docente, sendo que este deve promover a participação dos alunos, sem excepções, tornando as actividades acessíveis, simples e ao alcance de todos, não estimulando qualquer distinção de género (Gray, 1989).

No entanto, muitas vezes, são os docentes que espelham e potenciam as diferenças. Normalmente, num determinado contexto social, a própria Escola não faz mais do que reflectir esse mesmo contexto, actuando como “reprodutora da ideologia sexista dominante, bem como agente descriminador dos papéis sexuais” (Romero, 1990, p.292).

De acordo com Leitão e Sousa (1995), o preconceito que gira em torno do homem que Dança tem raízes nos modos conservadores de agir e pensar. As autoras reconhecem que existem diferenças biológicas, mas não é por isso que deve haver segregação. Além disso, destacam o papel da Escola como sustentadora da discriminação, propagando concepções, tais como, a mulher nasce para dançar, ser dócil e doméstica e o homem para jogar, trabalhar e endurecer. Este artigo aponta ainda a transmissão de estereótipos através de gerações como um factor condicionante de comportamentos diferentes entre meninos e meninas. Estes padrões são incorporados inicialmente à vida familiar e reforçados pela sociedade e pela Escola, inclusive nas aulas de EF. No entanto, as autoras também referem a própria EF como um meio de tentarmos transformar estes modelos estabelecidos e elegem a Dança como um dos caminhos possíveis.

Segundo Pacheco (1999), nas aulas de Dança deve-se aproveitar várias possibilidades dinâmicas do movimento (o delicado e o bruto, o forte e o fraco, o leve e o pesado, entre outras), de modo a rompermos com associações e estigmas sexistas e homofóbicos. Não se trata de suavizar homens ou de embrutecer mulheres, mas sim de explorar ambas as situações independentemente do sexo e da orientação sexual da pessoa. Assim sendo, a Dança nas aulas de EF pode contribuir para que acabemos com concepções fechadas e restritas de masculinidade/feminilidade, bem como para que respeitemos as opções individuais.

Posto isto, é fundamental um delineamento do processo de instrução, capaz de integrar, em condições de equidade de prática, raparigas e rapazes, impulsionando, ao mesmo tempo, o entusiasmo pela prática e a aprendizagem sustentada dos conteúdos (Parente, 2007). O mesmo autor, refere que os professores podem fazer a diferença nas atitudes que as crianças desenvolvem relativamente à Dança. A razão para se ensinar Dança tem de ir para além da satisfação das exigências do currículo. Nesse sentido, o professor deve acreditar no valor do ensino da Dança, deve ser entusiasta e estar disposto a usar a perseverança, apesar da relutância de alguns dos estudantes em dançar.

Lowden (1983) defende que as crianças devem estar sujeitas à instrução em Dança, desenvolvendo uma atitude apropriada às situações de aprendizagem, numa posição onde possam sentir, imaginar, criar e compartilhar, ao ponto de se sentirem suficientemente confiantes para partilhar o seu ego pessoal com os outros.

O planeamento das aulas de Dança, segundo (Fahlbusch, 1990), engloba cinco etapas: 1 – conhecimento de “para quem” é feito o planeamento; 2 – tomada de posição do professor, procurando saber “para quê” que vai planear, incluindo-se aqui a natureza dos estudos referentes à disciplina e às necessidades de auto-realização do aluno; 3 – a selecção dos conteúdos, após o professor conhecer a turma, uma vez que tem de ter em conta o desenvolvimento dos alunos; 4 – é a fase dos modos operacionais, em que o professor vai escolher as estratégias e recursos que mais se adaptam às

características da turma, sempre tendo em conta os objectivos; 5 - por fim, a avaliação (diagnóstico, de controle e de classificação), onde virão expressos os objectivos que o professor pretende alcançar e os critérios (testes práticos, observação, trabalhos coreográficos, etc.). A mesma autora, refere ainda os objectivos gerais da Dança nas aulas de EF: socialização; equilíbrio emocional; auto-afirmação; aumento da saúde física e mental; satisfação da necessidade de auto-expressão; domínio do corpo no movimento, em relação ao mundo exterior; conhecimento de si mesmo e reforço do esquema corporal; e, por fim, capacidade de expressar-se por meio do corpo em movimento.

A diversidade de modelos de demonstração dos movimentos a que os professores podem recorrer, a diversidade de tarefas e a diversidade das instruções, estando em perfeita consonância com as características dos alunos e com os objectivos de ensino, podem ser responsáveis por uma cota parte do sucesso dos alunos nas aulas de Dança (Alves, 2007).

2.3 Educação para a Saúde na Escola

2.3.1 Definição e objectivos

A noção de saúde tem sofrido nos últimos anos alterações no seu conceito de base, dado que, actualmente, a maioria das pessoas procura fazer mais e melhor pela sua saúde, servindo-se para isso, cada vez mais, de medidas preventivas (Appell & Mota, 1991). Os mesmos autores afirmam que a saúde não representa apenas um estado de ausência de doença, mas sim um equilíbrio dos vários sistemas e do indivíduo consigo próprio.

A constatação do paragrafo anterior, resume a passagem de um conceito de saúde que se baseava na dicotomia “saúde/doença” para outro mais lato, actualmente perfeitamente reconhecido, que se lê “saúde positiva” e que se define como um processo no sentido do bem-estar físico, mental e social (Organização Mundial de Saúde [OMS], 1986).

De acordo com esta ideia, Telama (1998) refere que saúde é uma condição humana com dimensões físicas, sociais e psicológicas, cada uma

delas caracterizada por um *continuum* com pólos positivos e negativos, sendo que, a “saúde positiva” encontra-se associada à capacidade para gozar a vida e enfrentar desafios, e a “saúde negativa” está associada à morbidade.

A “saúde positiva” necessita ser enquadrada não só em termos individuais, como também em termos interpessoais e ambientais, uma vez que o significado de “saúde/bem-estar”, varia consoante o contexto histórico e cultural, social e pessoal, científico e filosófico, espelhando a variedade de contextos de experiência humana. Trata-se de uma percepção intra e inter pessoal, que depende do modo como cada um de nós se sente doente ou não, em função de cada momento de sua vida e da sua história individual e grupal (Matos et al., 2006). Estes autores referem ainda que este conceito abrangente de saúde, envolve para além de aspectos biológicos, questões relacionadas com a percepção de competência e participação na vida social, com a sensação de pertença e apoio do grupo social, atribuindo às relações interpessoais um papel de importância reforçada.

Guedes (2004) identifica o conceito de saúde com uma multiplicidade de aspectos do comportamento humano voltados para o bem-estar físico, mental, social e espiritual, sendo fundamental apresentar evidências ou atitudes que procurem afastar ao máximo os comportamentos de risco. A autora associa o conceito de saúde ao conceito de bem-estar, definindo que bem-estar implica a capacidade individual em viver com alegria e satisfação e poder oferecer significativos contributos à sociedade, logo representa também uma importante componente associada à qualidade de vida, sendo essencial para a manutenção da saúde positiva.

A maioria das actuais ameaças à saúde dos adolescentes são a consequência de factores sociais, ambientais e comportamentais (DiClemente, Hansen & Ponton, 1996). Assim sendo, a saúde dos adolescentes tem de ser considerada num contexto mais alargado, tendo em conta o bem-estar físico, emocional e social (Matos et al., 2006).

Scales (1999) identificou aquilo a que chamou “os 40 trunfos para a saúde” que devem ser promovidos na comunidade, tendo em vista os estilos de vida saudáveis. Estes incluem uma visão positiva do futuro, apoio familiar,

envolvimento escolar, ambiente afectivo de participação, responsabilização e autonomia na Escola.

Desde o final dos anos 70, deu-se um alargamento do conceito de saúde, que ajudou o desenvolvimento do foco na PES, em especial no que diz respeito a comportamentos de consumos (álcool, tabaco e drogas), de actividade física e de alimentação. Posteriormente surgiu o interesse por comportamentos interpessoais relacionados com a violência, a sexualidade, o stress laboral e escolar, o estabelecimento de redes de apoio interpessoal, o lazer, e suas possíveis associações com a promoção e protecção da saúde (GTES, 2007a).

Recentemente surgiu a Promoção da Saúde (PrS) e a EpS, que visam a melhoria da saúde e da qualidade de vida, recorrendo a diversas disciplinas e bases de conhecimento para fundamentar a sua prática.

A PrS diferencia-se da EpS, na medida em que esta última trata de mudar comportamentos concretos numa população específica, enquanto que a PrS é uma abordagem holística de intervenção (Ruiz, Balaguer, Garcia-Mérta, 1999). No sentido de melhor clarificar este último conceito, a definição de PrS que tem sido mais utilizada e aceite, é a seguinte: é um processo que visa criar condições de habilitar as pessoas para aumentarem o controlo sobre a sua saúde e para a melhorar (Bennett & Murphy, 1999; OMS, 1986).

Para Alves (1999), a PrS é uma atitude, um principio de acção, presente no quotidiano e que deve ser assumida pela Escola no dia-a-dia.

Nesta óptica, a PrS inclui a EpS e congrega esforços dos profissionais de várias áreas, das quais se destaca a EF escolar e os professores de EF, com vista a elevar o estado de saúde e de qualidade de vida dos alunos e da população (Nóbrega, 2005).

Posto isto, a PrS não depende só do sector da saúde e necessita da participação activa de outras estruturas da comunidade. É uma tarefa que a todos diz respeito e se concretiza através da acção de cada um de nós nos diferentes contextos ambientais (Matos et al., 2006). Esta mesma ideia é defendida por Bento (1991), quando refere que a saúde deixou de ser um

problema exclusivamente médico para ser, sobretudo, um problema cultural, e que, mais do que um objecto da medicina é um aspecto de educação.

A Escola tem sido vista como um local de eleição para o estabelecimento de hábitos de vida saudáveis. A PES é um processo de capacitação, participação e responsabilização que inclui como objectivos: conduzir os jovens a sentirem-se competentes, felizes e valorizados, ao adoptarem e manterem estilos de vida saudáveis (GTES, 2007a).

A integração da PrS na Escola assenta nos direitos fundamentais, direito à educação e direito à saúde, amplamente reconhecidos pelas instituições e organismos internacionais, bem como pelo foro constitucional e legislativo do nosso país (Andrade, 1995).

O Ministério da Saúde (1997), defende que informar e educar para a saúde é condição necessária mas não suficiente para a adopção de um estilo de vida saudável, sendo por isso necessário promover simultaneamente a criação de ambientes físicos, sociais, culturais e económicos que facilitem e suportem as decisões saudáveis. Além disso, reconhece que cabe à Escola um papel importante nesta matéria, pois é na Escola que se adquirem e consolidam novos conhecimentos e se desenvolvem capacidades e competências, que permitirão uma inserção das crianças e jovens na sociedade como seres livres, solidários e autónomos.

Embora a PES possa ser aplicada em grupos de todas as idades, possui muito mais relevância na infância e adolescência, porque, nestas idades adquirem-se os hábitos de estilo de vida, que serão mais difíceis de modificar na vida adulta (Ruiz et al., 1999).

Alves (1999) considera que a EpS deve alicerçar-se na relação afectiva, no conhecimento dos contextos de vida dos alunos, no uso de metodologias activas, participativas e diversificadas, no trabalho em equipa, na colaboração interdisciplinar e no trabalho de projecto. Tudo isto, porque as metodologias activas, participativas e diversificadas favorecem a aprendizagem, a motivação e garantem melhores conhecimentos, devendo os professores dar cada vez mais atenção a este tipo de estratégias.

A Escola parece efectivamente um bom ponto de partida para a promoção da “saúde positiva”, bem como para a promoção das alternativas pessoais para lidar com os desafios da vida e com a procura de bem-estar (OMS, 1986).

Contudo, algumas escolas e em particular os professores, encontram-se pouco envolvidos pelo espírito da Escola promotora da saúde e sempre que possível tentam orientar as actividades da saúde para palestras sobre temas em que eles próprios se sentem pouco à vontade para os abordarem com os alunos ou pais (Mendes, 2004). A este respeito, Navarro (1991) refere que a Escola que se limitar a dar aulas ou palestras sobre temas de saúde, nunca será Escola promotora de saúde.

2.3.2 Nova dinâmica curricular

Muito recentemente, o Relatório Final do GTES (2007b) reafirma a importância da PES nas escolas do 1º ao 12º ano. Daí que a PES deva ser considerada obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino e integrar o Projecto Educativo de cada Escola, com inclusão das quatro áreas fundamentais da EpS: Alimentação e Actividade Física; Consumo de substâncias psico-activas, tabaco, álcool e drogas; Sexualidade e ISTs; Violência em meio escolar/Saúde Mental. Este relatório propõe ainda um Programa mínimo e obrigatório de ES para todos os estudantes consoante a fase de escolaridade, com avaliação de conhecimentos obrigatória.

Mais especificamente, o GTES (2005, 2007a) propôs que a ES fosse integrada numa nova dinâmica curricular de EpS, com dois vectores fundamentais: revitalização dos currículos das disciplinas do 1º, 2º e 3º Ciclos do EB e aproveitamento das Áreas Curriculares não Disciplinares para a abordagem do tema, de acordo com as características e recursos de cada Escola/Agrupamento. Para o Ensino Secundário, foi recomendada também a criação e dinamização de Gabinetes de Apoio ao Aluno, em articulação com as estruturas de saúde da área. Estas propostas foram aprovadas pelo Ministério

da Educação e receberam parecer favorável do Conselho Nacional de Educação.

O CNEB (ME, 2001a) identifica as competências de carácter geral a desenvolver ao longo dos nove anos de escolaridade do 3º Ciclo e especifica quais são os temas transversais às diversas áreas disciplinares, entre eles, a EpS e o bem-estar, em particular, a educação alimentar, a ES e a educação para a prevenção de situações de risco pessoal.

Os programas de EF (ME, 2001b, 2001c) estabelecem princípios, finalidades, objectivos e expressam preocupações que são comuns a todos os ciclos de ensino, visando a PES, na perspectiva da qualidade de vida, da saúde, do bem-estar, da aptidão física e da adopção de um estilo de vida activo e saudável.

Nos últimos anos, de acordo com as respostas dos membros dos Conselhos Executivos a um questionário para a avaliação da EpS nas escolas, verificou-se um aumento dos gabinetes de saúde, um aumento da PES nas Áreas Curriculares Disciplinares, nomeadamente nas aulas regulares de EF e Biologia, bem como nas Áreas Curriculares não Disciplinares, em especial na Área de Projecto e na Educação Cívica (GTES, 2007b).

De acordo com as entrevistas realizadas a especialistas na área, o GTES (2005) salienta, entre outras, as seguintes opiniões: a grande maioria dos entrevistados é favorável à introdução de temáticas que transcendam questões biológicas ligadas aos aparelhos reprodutores e prevenção da gravidez não planeada e ISTs, sublinhando a necessidade de abordar a sexualidade numa perspectiva relacional mais lata e de afirmação de competências pessoais e sociais. Por outro lado, alguns dos grupos de pais ouvidos, acham que a Escola apenas se deve ocupar de questões biológicas ligadas à sexualidade, uma vez que a parte relacional estaria, na opinião destes, ligada a “valores” da responsabilidade exclusiva da família, ou seja, alguns pais consideram que, a aprendizagem desta temática, já existe de modo suficiente nos conteúdos das Ciências Naturais do 6º até ao 9º ano, contudo, um representante dos pais salienta a importância de ser a Escola a ministrar informações nesta área, uma vez que muitos pais não saberiam como fazer.

O GTES (2005) é da opinião que esta posição de alguns pais talvez reflecta um desconhecimento da evolução científica e pedagógica na última década, visto que, desde a última década, a informação é importante, mas não chega para mudar atitudes, preconizando-se em toda a literatura científica e pedagógica na área, uma intervenção mais dinâmica, apelando à participação das crianças e adolescentes, numa área alargada de promoção de competências, autonomia e responsabilização dos mesmos. Esta aparente contradição entre a opinião dos pais e o desenvolvimento da ciência, sugere uma compreensível falta de preparação técnica e científica por parte dos pais e, por outro lado, alguma desconfiança face à competência dos professores para abordarem estes temas. Apesar do exposto, o GTES entende que, na perspectiva da EpS em Meio Escolar, a participação dos pais nas várias fases do projecto é fundamental. Potenciar um bom envolvimento familiar, escolar e social tem a ver com a preservação dos diferentes papéis de cada um deles, permitindo uma interacção positiva e diferenciada. Na PrS, o professor não pretende substituir os amigos nem a família, nem tão pouco apenas criar mais uma nova “área lectiva”. A Escola tem um papel fundamental na mudança dos alunos no que concerne a escolhas de estilos de vida mais saudáveis e felizes, mas não pode, nem estar isolada neste processo, nem limitar-se a obter mudanças pontuais e pouco sustentáveis.

Em suma, o GTES (2005) pretende que esta dinâmica inclua “actores” tais como os pais, professores e os pares e ainda que inclua “cenários” tais como a família, a Escola, a rua e a comunidade.

Matos (2005), refere que, de acordo com estudos recentes, a nova dinâmica curricular incluirá necessariamente estratégias tais como a promoção de competências pessoais e sociais: competências de comunicação interpessoal, competências de identificação e gestão de emoções, competências de identificação e resolução de problemas nas crianças e adolescentes.

Esta nova dinâmica curricular beneficiará se tiver como foco “as alternativas”, ou seja, a forma de ajudar crianças e adolescentes na procura de modos alternativos de lidar com a ansiedade, com o stress, com a depressão,

com o tédio, com o relacionamento com o outro sexo, bem como com os desafios da vida em geral, sem recurso a comportamentos desajustados de “externalização”: consumo de substâncias (tabaco, álcool e drogas) e violência, ou a comportamentos desajustados de “internalização ” (depressão, sintomas físicos, ansiedade) ou ainda a uma sexualidade ligada ao risco (gravidez não desejada e IST's). A nova dinâmica curricular beneficiará se tiver como objectivo último a autonomia, a responsabilização e a participação activa dos jovens na construção do seu futuro com saúde e bem-estar (Matos, 2003).

Em suma, esta nova dinâmica curricular corresponde a uma educação para a autonomia, para a participação, para a escolha de estilos de vida saudáveis e activos, para a responsabilização e para a protecção face a comportamentos de risco (GTES, 2005).

2.3.3 A vertente da Educação Sexual

2.3.3.1 Sexualidade na adolescência

Ao longo dos tempos, em todas as sociedades, a ES assumiu uma forma de transmissão de um conjunto de normas rígidas de comportamento e de rituais, consagradas nas religiões, nos costumes e nas leis, entre os quais, a forma de vestir, a sexualidade dos adolescentes, as actividades sexuais permitidas antes e depois do casamento e os papéis destinados ao homem e à mulher em casa e na sociedade (Frade et al., 1999). Os mesmos autores referem que a sexualidade era considerada como algo impuro, conducente ao pecado do corpo e da alma. No entanto, a tolerância em relação à sexualidade masculina, em contraste com a negação mais completa da sexualidade feminina, contradizia o discurso oficial.

A Sexualidade Humana desde sempre despertou interesse e reflexão por parte de todos aqueles que lhe reconhecem um papel importante na saúde e bem-estar das pessoas. No entanto, só no início do século XX é que passou a constituir objecto de estudo científico e, na actualidade, é já consensual a

necessidade de uma ES na Escola, quer ela se revista de um carácter disciplinar ou de enfoques temáticos aquando da abordagem de determinadas unidades programáticas (Silva, 2006).

Nos últimos tempos, a sexualidade foi sendo considerada uma componente positiva da vida e do desenvolvimento pessoal, cujas expressões contribuem para o bem-estar pessoal e relacional (e não só para a reprodução). Ela invadiu progressivamente os *media*, tornou-se um campo de análise científica e, mais recentemente, deixou de ser somente um tema de exigência social ou de debate ideológico, para se transformar também em objecto das políticas governamentais de Saúde, da Educação, da Juventude e da Condição Feminina (Frade et al., 1999).

Sexualidade é diferente de sexo. É uma importante área de desenvolvimento humano com expressões e repercussões na forma como o indivíduo se relaciona consigo próprio e com os outros, na constante procura de amor, contacto e intimidade. Influencia pensamentos, sentimentos, acções e interacções, podendo repercutir-se no estado de saúde física e mental dos indivíduos (Nodin, 2001), podendo provocar conflitos internos, quando geradora de um conjunto básico de comportamentos, nem sempre coerentes com a individualidade, carácter, valores e normas sociais (Soveral, 2002).

Assim sendo, a sexualidade pode constituir uma forma privilegiada de enriquecimento pessoal e relacional ou, pelo contrário, tornar-se numa fonte de sofrimento que afecta dramaticamente a vida da pessoa, quer a nível da realização pessoal e relacional, quer a nível das “pesadas facturas” pagas quando a sua expressão se faz de forma imatura ou ignorante (Gomes, 1992).

A aprendizagem da sexualidade ocorre ao longo da vida, envolvendo processos básicos de domínio afectivo, cognitivo, comportamental e social (Santos, Ogando & Camacho, 2001; Vaz, Vilar & Cardoso 1996). Pode ser mediada por observação e aprendizagem do comportamento por modelos reais (pais, irmãos, familiares, pares, etc.), por modelos intermédios (jogos, roupa, adornos, actividades, etc.), por modelos simbólicos (*media*, revistas, etc.) e por modelos exemplares (figuras públicas, ídolos, etc.) (Sanchez, 1990).

Atravessando os mais diversos domínios desde a poesia, música, expressão artística (domínio plástico, corporal, etc.), relacionamento interpessoal, ela está presente no nosso dia-a-dia, desde a concepção até à morte e é incontestavelmente condicionada ou até mesmo modelada por uma combinação complexa rede de factores de ordem biológica, cognitiva, psicológica, social, cultural, política, interpessoal e axiológica (Barragán, 1997; López & Fuertes, 1999; Rocha, 1996; Vaz et al., 1996; Veiga, Teixeira, Martins & Meliço-Silvestre, 2006). Esta ideia também é defendida pelo (GTES, 2007b), quando refere que a sexualidade é considerada uma força estruturante no processo de evolução individual, desde o nascimento até à morte. É um longo processo de maturação física e psicológica, organizado a partir de uma evolução interna e construído na relação com os elementos significativos do universo relacional de cada indivíduo.

A sexualidade infantil e a sexualidade adolescente são importantes etapas preparatórias para a construção da sexualidade adulta. A forma como a criança viveu a infância e a maneira como os pais (ou substitutos parentais) lidaram com as questões da sexualidade despertadas nesse período, são essenciais para uma boa evolução dos comportamentos sexuais na adolescência (GTES, 2007b).

A adolescência, embora não exista consenso quanto ao intervalo de idades que compreende, situar-se-á na fase em que se deixa de ser criança (infância) e gradualmente começa-se a ser adulto, em todos os sentidos, biológico, psicológico, social e ético (Pereira & Freitas, 2001).

Antes de passarmos para uma descrição mais pormenorizada da fase da adolescência, importa referir que desde os seis anos até ao início da adolescência (definido pelo aparecimento da puberdade), dá-se o período de latência, em que a identidade sexual se afirma e consolida através da aprendizagem dos papéis sexuais de homem e mulher, tal como surgem na família e na Escola. Normalmente, há um interesse acentuado pelos colegas do mesmo sexo, é como se houvesse um período em que o jovem sente uma necessidade interior de mostrar claramente, a si e aos outros, que pertence a um sexo bem definido, com características muito específicas e opostas ao

outro sexo (Frade et al., 1999). No entanto, com a importância dos *media* hoje em dia e com a puberdade a surgir mais cedo, este período é agora caracterizado por frequentes comportamentos de imitação de adolescentes de telenovelas ou de cinema, em jogos amorosos (GTES, 2007a). A propósito desta ideia, Louro (2001) comenta que, apesar das barreiras físicas escolares terem desaparecido, perdura a do género: na generalidade dos casos, as raparigas preferem andar com as raparigas e os rapazes com os rapazes.

Muitos pais e professores tem dificuldade em lidar com o tema da sexualidade e da ES e, por isso, não são capazes de transmitir um conjunto coerente de opiniões, necessárias para capacitar os jovens a fazerem escolhas, de modo a poderem evoluir na adolescência com responsabilidade, satisfação e segurança (GTES, 2007b).

A puberdade inicia o processo de desenvolvimento da adolescência e estende-se por um período variável, em regra durante dois ou três anos. Com a produção das hormonas sexuais e com o desenvolvimento dos caracteres sexuais secundários, a curiosidade intensifica-se. É uma fase de profundas alterações biológicas e psicológicas, onde são inevitáveis mudanças de humor e de comportamento (Pereira & Freitas, 2001).

A adolescência é um período em que o jovem tem que interagir com “espaços” e “actores” cada vez mais complexos e diferenciados, o que, muitas vezes, o confronta com angústias e receio de fracasso (Suplicy, 1995).

Para além das alterações do ponto de vista biológico, em que o adolescente tem que se confrontar com o seu corpo em transformação ao nível da estatura, peso, distribuição de massa adiposa, problemas na pele nomeadamente do rosto, mudança de traços fisionómicos e mudanças ligadas ao aparecimento de características sexuais secundárias (peito, pelos púbicos, voz), também do ponto de vista afectivo, cognitivo e social, também se fazem sentir essas alterações (Nodin, 2001). Entre outras coisas, o adolescente tem que renegociar a sua emancipação com a família, que lhe transmite a dualidade de “exigir como se fosse um adulto e tratar como se fosse uma criança” e tem ainda que remodelar a sua relação com os pares que assumem cada vez mais importância (Pereira & Freitas, 2001).

A adolescência é sem dúvida uma fase de incerteza, de insegurança, de crise e, ao mesmo tempo, de necessidade de afirmação, de liberdade e emancipação (Fenwick & Smith, 1995; Marinis & Colman, 1995). A par deste desejo de autonomia e independência parental, surgem frequentemente sentimentos ambivalentes nos adolescentes, pois receiam deixar de ser amados pelos pais. Acresce ainda em alguns jovens problemas de insucesso escolar, amoroso ou de inserção no mundo do trabalho. Como tal, é frequente conotar esta fase do desenvolvimento humano como uma fase típica de crise psicossocial, podendo surgir problemas psicopatológicos como a esquizofrenia, depressão ou tendências suicidas (Canavarro, 1999; Nodin, 2001).

A sexualidade na adolescência progride de experiências de auto-erotismo para interações de carícias e beijos com colegas e amigos, muitas vezes em território escolar. É importante que a Escola defina limites para os comportamentos sexualizados no seu perímetro, o que se consegue com uma discussão aberta com os estudantes, na qual a dimensão ética é essencial: as boas práticas demonstram que os alunos não tem dificuldade em aceitar regras de comportamento na área da sexualidade, desde que sejam ouvidos e convidados a participar na sua definição (GTES, 2007b).

As tensões e impulsos sexuais sentidos pelos adolescentes e a pressão dos pares são importantes para o começo da vida sexual, mas as atitudes da família e da Escola nunca poderão ser esquecidas: a informação criteriosa e a disponibilidade para ouvir devem ser a regra, mas a decisão deve caber aos próprios. Os pais e professores devem compreender que a primeira experiência sexual comporta um conjunto significativo de emoções e deve exigir uma responsabilidade de ambos os jovens, sendo função dos educadores a constante recomendação de padrões éticos de respeito e afecto mútuos (Sampaio, 2006).

Ao abordar, em contexto escolar, o início da vida sexual, existem diferenças de género que devem ser tidas em conta. Estas singularidades, recomendam o trabalho na Escola com divisão em grupos de sexos diferentes, para que possam expor as suas dúvidas com menores constrangimentos: uma metodologia que reúna primeiro os alunos de um sexo e depois de outro, com

junção dos dois subgrupos no final (metodologia de “focus group”) costuma conduzir a bons resultados (GTES, 2005).

Importa igualmente saber que, segundo Sadock (2005), a sexualidade depende de quatro factores psicosexuais (que envolvem o desenvolvimento da personalidade e os comportamentos sexuais): 1) a identidade sexual; 2) a identidade de género; 3) a orientação sexual; 4) comportamento sexual. Nas acções com os alunos surgem frequentemente questões relacionadas com estes factores, daí que seja importante definir brevemente cada um deles, de acordo com as ideias do autor referido:

1) A identidade sexual é o padrão definido pelas características biológicas e sexuais. Através dos caracteres sexuais secundários, o aluno não tem (na grande maioria dos casos) dúvidas acerca do seu sexo. No entanto, a construção da identidade sexual é um processo que pode sofrer adversidades e necessitar de abordagem especializada.

2) A identidade de género está relacionada com o sentido de ser masculino ou feminino e estabelece-se muito precocemente na infância, cerca dos dois ou três anos. Resulta de uma série infindável de experiências com os familiares e com os pares e de fenómenos culturais, e que as características biológicas interagem com uma série de estímulos, de modo a definir o género.

3) A orientação sexual descreve o objecto dos impulsos sexuais: heterossexual (sexo oposto), homossexual (mesmo sexo) ou bissexual (os dois sexos). Na puberdade e na fase média da adolescência, podem surgir dúvidas transitórias acerca da orientação sexual, até que esta se consolide. A informação da heterogeneidade dos comportamentos sexuais e o respeito pela diferença, devem fazer parte de temas a discutir num programa de ES, sobretudo se for solicitado pelos alunos.

4) O comportamento sexual inclui o desejo, as fantasias, o auto-erotismo e a procura de parceiros. Os relatos que actualmente nos chegam de comportamentos sexuais em território escolar, através da utilização de novas tecnologias e em contexto onde não está presente a dimensão afectiva, devem merecer especial atenção por parte de pais e educadores.

Ao longo da adolescência, na constante procura de identidade, os jovens evidenciam maior capacidade de introspecção sendo já capazes de pensar sobre o seu próprio pensamento, bem como sobre o pensamento dos outros – *metacognição*. Esta capacidade de auto-reflexão deve ser estimulada e desenvolvida, pois quanto mais activo intelectualmente um jovem for, maior será o seu desenvolvimento cognitivo (Sprinthall & Sprinthall, 1994).

Outro aspecto importante para se explorar com os adolescentes é o da responsabilidade social, já que nesta fase etária possuem um maior reconhecimento de si como autores dos seus actos, reconhecimento e respeito pelos outros e, de certa forma, maior capacidade de antecipação dos efeitos das próprias acções e comportamentos. Contudo, o problema da responsabilidade pessoal e social vê-se influenciado por variáveis do tipo cognitivo, já que muitos adolescentes possuem nítidas manifestações de egocentrismo, fantasias pessoais e crenças irracionais de que são únicos e especiais. Torna-se assim fundamental o trabalho com os adolescentes numa perspectiva de desenvolvimento psicológico, isto é, de promoção do desenvolvimento psicosssexual (Santos et al., 2001).

Além dos aspectos referidos, é importante ter em conta que dissociar sexualidade, género e Escola é um erro. A sexualidade está presente em todos os momentos escolares, quer nas simples brincadeiras de recreio como os jogos de “esconde–esconde”, nas brincadeiras de “médicos e enfermeiras”, no jogo da “verdade ou consequência”, quer nos primeiros enamoramentos que frequentemente assolam os estudantes (Louro, 2001). Local de relações interpessoais por excelência, a identidade sexual e social é também aí construída, quer exista ou não ES na Escola (Egypto, 2003).

A par destes factos, um estudo levado a cabo por Nodin (2001) em Portugal, apontou a existência de diferenças entre os valores das crenças comportamentais, no âmbito sexual, das raparigas para os rapazes. Verificou-se que as raparigas estão mais conscientes face ao risco sexual do que os rapazes. Embora na nossa sociedade, se tenham vindo a esbater algumas destas diferenças relativamente ao género, em muitos domínios ainda persistem padrões educacionais que conferem maior permissividade em

relação à sexualidade dos rapazes face a uma repressão em relação às raparigas, tal como se verificou no estudo de Vilar, onde este investiga a comunicação sobre sexualidade entre progenitores e adolescentes (Vilar, 2003).

Para Teixeira (2002) muitos aspectos da sexualidade e da reprodução humana estão repletos de mitos, crenças e preconceitos. Estes acabam por modelar e afectar a interpretação e as vivências quotidianas e, apresentando-se como alternativas ao conhecimento cientificamente aceite, condicionam as próprias aprendizagens. Esta situação é agravada pela posição do Estado, da Escola, dos professores, das instituições de formação, e dos pais que demitindo-se das suas funções e assumindo uma posição educacionalmente descomprometida abrem espaço à consolidação de uma moral conservadora.

A questão da altura em que se deve implementar e debater temas de ES é variável segundo as convicções de diferentes autores. Harrison (2000) admite que numa sala de aula podemos ter alunos com diferentes conhecimentos, experiências sexuais, valores morais e religiosos. Assim sendo, defende que a informação, a discussão e o aconselhamento só se torna importante quando os jovens percebem a relevância destas temáticas nas suas vidas, o que acontece na adolescência. Outros autores, consideram que esta deve ter início desde cedo, desde a idade pré-escolar até ao secundário, desenrolando-se os temas de forma gradual atendendo ao desenvolvimento psicosexual (Frade et al., 1999; Vaz, Vilar & Cardoso, 1996). Ainda num estudo levado a cabo por Silva (1994), a grande maioria dos professores é favorável a que esta tenha início no 1º Ciclo do EB.

2.3.3.2 O projecto de Educação Sexual na Escola

Actualmente, a ES aparece claramente integrada numa dinâmica promotora de saúde, sugerindo uma abordagem numa perspectiva mais abrangente de EpS. Como tal, o facto de a ES ser um vector do saber dotado de toda a pertinência no contexto actual, não significa que a mesma deva ser isolada de um conjunto mais amplo do saber, ou seja, o da saúde. Preconiza-se assim, uma passagem de intervenções preventivas sectoriais (do

tabagismo, do alcoolismo, do consumo de drogas, do comportamento sexual de risco, da violência, por exemplo), para intervenções preventivas globais dos comportamentos potencialmente lesivos da saúde (GTES, 2005, 2007b).

A ES é diferente de informação sexual. A tentação de reduzir a ES à mera transmissão de conhecimentos sobre a anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores é insuficiente, sendo necessário abordar aspectos relacionais e afectivos da sexualidade, promovendo-se desta forma uma sexualidade saudável, gratificante e consciente (Egypto, 2003; Nodin, 2001; Paiva & Paiva, 2002; Suplicy, 1995). O diálogo aberto que se pretende estimular revelará, decerto alguma ousadia e quebra de preconceitos, contudo, é bom que seja balizado pelo respeito e defesa da intimidade de cada um dos intervenientes e que seja sempre perspectivado segundo as diferentes dimensões da sexualidade: biológica, psicológica, social e espiritual (Paiva & Paiva, 2002; Ribeiro, 1990).

Assim sendo, não descorando a componente informativa, a ES deve ser sobretudo uma educação para a afectividade, o compromisso, o respeito pela dignidade do outro, o assumir de responsabilidades perante nós e os outros, numa perspectiva positiva da sexualidade promovendo a auto-estima e a assertividade (Aroso, 2001; García, 1995; Marinis & Colman, 1995).

Aos aspectos atrás mencionados, Lickona (1991) acrescenta a dimensão moral na ES. No seu ponto de vista, o comportamento sexual é determinado por valores e não somente pelo conhecimento. Consequentemente, defende que a ES deve educar os jovens também numa perspectiva moral da própria conduta humana.

Perante estas perspectivas, implica compreender que os comportamentos sexuais juvenis dependem da interacção entre motivações internas e relacionamentos interpessoais, mas podem ser influenciados pela forma como os adultos, na família e na Escola, vivem o seu quotidiano afectivo-sexual (GTES, 2007b).

Quando falamos de ES, “estamos a utilizar um conceito global abrangente de sexualidade que inclui a identidade sexual (masculino/feminino),

o corpo, as expressões da sexualidade, os afectos, a reprodução e a promoção da saúde sexual e reprodutiva” (Frade et al., 1999, p.12).

Assim sendo, a ES procura não só atenuar os comportamentos de risco, tais como a gravidez não desejada e as doenças sexualmente transmissíveis, mas também promover a qualidade das relações interpessoais, a qualidade da vivência da intimidade e a contextualização destas na sua raiz cultural e socio-histórica (GTES, 2007b).

Posto isto, esta recente opção pela inclusão da sexualidade na área da saúde, não pretende reduzir a EpS a uma visão mecanicista, biológica e sanitaria, mas, pelo contrário, sublinhar o carácter fenomenológico, holístico e cultural de um conceito abrangente de saúde, tal como foi proposto pela OMS (GTES, 2007a).

A informação na ES deve ter sempre em conta a diversidade de fontes informativas (família, Escola, amigos, livros e revistas, Internet etc.). No entanto, é necessário ter em conta que, na Europa, os adolescentes passam cerca de 2/3 do tempo na Escola e, como tal, a Escola é um palco privilegiado da relação do adolescente com os pares, logo tem um papel determinante no ambiente social, contribuindo para o desenvolvimento do sentimento de identidade e autonomia desses mesmos adolescentes (Kuntsche & Jordan, 2006).

O GTES (2007a) considera que as acções de EpS devem ser dinamizadas por um Professor-Coordenador, tanto nos 2º e 3º ciclos, como Secundário. Para tal, a formação inicial de professores, do 1º Ciclo ao Secundário, é o ponto de partida para a coordenação de projectos na área da Educação Sexual/Educação para a saúde, qualquer que seja a especificidade da acção lectiva do docente. Além disso, consideram ainda que, os professores de Ciências Naturais e EF surgem, à partida, como candidatos tradicionalmente mais motivados para exercerem funções de coordenação, pelo maior conhecimento dos aspectos biológicos do corpo humano.

Segundo Duarte (2006), qualquer docente tem de demonstrar capacidade de análise crítica, como forma de promover a resolução de conflitos

existentes entre valores que vão surgindo nas questões relacionadas com os comportamentos sexuais.

A ES assume elevada importância na actualidade portuguesa, dado ser um país com elevada prevalência de IST's e onde a taxa de gravidez adolescente continua elevada e constitui um factor de risco psicossocial a ter em conta (GTES, 2007a).

Num inquérito realizado com jovens portugueses, em que estes eram questionados sobre aspectos da sua vida afectiva e sexual (Matos et al., 1994), concluíram que os jovens estavam em geral bem informados no que diz respeito à prevenção da gravidez não desejada e às doenças sexualmente transmissíveis, no entanto tinham por vezes dificuldades em transformar esses conhecimentos em comportamentos de saúde saudáveis. É nesta discrepância entre “informação” e “adopção de comportamento” que fazem sentido medidas promocionais que ajudem os jovens a transformar os seus conhecimentos em práticas de saúde. Para tal, propõem-se programas de promoção de competências pessoais e sociais que permitam ao jovem identificar e resolver problemas, gerir conflitos interpessoais, otimizar a sua comunicação interpessoal, defender os seus direitos, resistir à pressão de pares, entre outros, e com estas aprendizagens otimizar a sua capacidade de escolher um estilo de vida saudável e de o manter (Matos, 2005).

A ES reveste-se de particular importância no Ensino Secundário, atendendo ao facto de muitos estudantes já terem uma vida sexual activa. Como tal, a Escola deve empenhar-se em promover informação e debate sobre as questões sexuais, tendo particular atenção ao quadro ético de referência nos relacionamentos afectivo/sexuais, ou seja, questões como o respeito, atenção e o sentido do outro, a responsabilidade nos comportamentos, a condenação de todas as formas de violência sexual, a aceitação de diferentes comportamentos sexuais de alguns alunos, são alguns temas que deverão ser tratados, sob coordenação do professor responsável e sempre com participação activa dos alunos (GTES, 2007b).

Embora a transversalidade da acção do Professor-Coordenador, o trabalho na Área de Projecto e os Gabinetes de Apoio sejam decisivos, o GTES

(2007) recomenda que, nos 10º, 11º e 12º anos, sejam aproveitados os espaços lectivos de EF, uma vez que, esta disciplina atravessa todo o Secundário, tem carácter obrigatório e dispõe, em regra, de profissionais com um relacionamento muito próximo dos alunos. Além disso, o seu currículo inclui a formação eclética dos alunos e a realização de objectivos do domínio social.

Apesar de o papel da EF na ES do 3º Ciclo do EB não aparecer de forma explícita, alguns dos objectivos propostos pelo GTES (2005, 2007b) para a ES neste ciclo de ensino, parecem estar relacionados com a EF, entre os quais a:

- Comunicação com os outros (dificuldades e características);
- Identificação e resolução de problemas e conflitos (tomada de decisões);
- Identificação de dificuldades em lidar com sentimentos e acções;
- Gestão do stress e da ansiedade;
- Culto da assertividade: espaços de escolha positiva;
- Relação positiva com a Escola, família, lazer, amigos e namorados;
- Gestão do tempo de trabalho e de lazer;
- Protecção e prevenção a violência e o abuso físico e sexual;
- Protecção do corpo (promoção da higiene e dos bons hábitos alimentares, valorização da diferença e reflexão sobre o corpo e a aparência, promoção das actividades físicas, prevenção de consumos, prevenção dos comportamentos sexuais de risco);
- Promoção da saúde sexual e reprodutiva: parentalidade;
- Participação na vida social e na comunidade;
- Valorização da escolaridade nas suas expectativas de futuro;
- Construção do futuro.

2.3.3.3 Corpo, Educação Física e Sexualidade

Na sociedade portuguesa contemporânea, existe ainda o preconceito contra o movimento corporal, quando, afinal, é através do movimento que o corpo interage com o mundo. A criança/adolescente, através do movimento do seu corpo, interage na sociedade e no mundo. O movimento ajuda o ser

humano a comunicar, a aprender, a sentir o mundo e a ser sentido. No entanto, a sociedade ainda considera o corpo rígido, sem liberdade de movimento, como o ser educado, civilizado e intelectual (Silva, 2007).

Na Escola o movimento corporal fica restrito a poucos momentos: aos horários das aulas de EF e aos intervalos passados no recreio. Nos momentos passados na sala de aula, o corpo terá de permanecer quase imóvel, virado de frente e em silêncio, uma vez que esta atitude é sinónimo de disciplina e bom comportamento. Assim sendo, o movimento na Escola funciona como uma recompensa, sendo que o movimento é sinónimo de “prazer” e a imobilidade de “punição” (Silva, 2007).

O “corpo” e o “estilo de vida” são pilares centrais de um novo edifício de esforços para a educação e manutenção da saúde (Bento, 1991). A propósito, a Federação Internacional de Educação Física (2000) advoga que a EF é a única disciplina escolar cujo foco principal é o “corpo”.

Os conflitos provocados pelo contacto físico, pela competição/cooperação presente nos jogos, pelo confronto com a vitória/derrota e pelo contacto entre os mais aptos e os menos aptos para actividade física, envolvem aspectos afectivos, cognitivos e morais, que implicam a busca de soluções. Neste contexto, a EF reafirma seu papel de colaboradora na formação das crianças como um todo, dispondo de um espaço muito rico para discussões e reflexões dos vários conflitos entre valores que existem na Escola. É bastante clara a importância do professor neste processo de formação, uma vez que deverá, conscientemente, assumir e representar o papel de orientador no desenvolvimento de atitudes, servindo como um modelo e como referência de diálogo (Guimarães, Pellini, Araújo, Mazzini, 2001).

Marques (1998) refere que a Escola está no centro das preocupações com a saúde, sendo considerada uma instituição privilegiada de intervenção da saúde, sobretudo, pelo facto de uma boa parte das crianças e jovens terem acesso à Escola e participarem nas aulas de EF. Assim sendo, a Escola actual tem necessidade de um grupo de professores motivados, que conheçam bem as bases da EpS e que saibam ensiná-las quer nas disciplinas em geral, quer na EF em particular.

2.4 O corpo na adolescência

2.4.1 A importância do corpo na sociedade actual

A sociedade actual é essencialmente hedonista e narcisista, é um mundo de aparências, onde as relações sociais se desorganizam ao sabor de uma cultura visual, tendo como eixos principais a fruição do consumo e a espontaneidade na afirmação pessoal (Fernandes, 1999).

Segundo Giddens (1994), aquilo que pode parecer um movimento indiscriminado no sentido do cultivo narcisista da aparência corporal, é antes a representação de uma preocupação activa e profunda com a construção e controlo do corpo, estabelecendo uma relação integral entre o desenvolvimento do mesmo e o estilo de vida (rotinas que se incorporam em hábitos de vestir, comer, modos de agir, etc.).

Conduzido pela onda de revalorização da estética nesta sociedade da imagem, o corpo é moldado em função da vontade do homem que realça aquilo que entende ser a sua identidade, fazendo com que o corpo assuma o papel de uma autentica “narrativa do eu” (Bento, 1999). A cultura transforma-se em elemento produtor da identidade, uma vez que a identidade surge como uma estratégia usada pelos indivíduos e pelos grupos para a concretização dos seus objectivos (Fernandes, 1999).

A saúde já não é a causa primordial da prática desportiva, isto é, imperam outras razões, tais como, o parecer bem, o estar na moda e ter um corpo de acordo com os padrões de beleza vigentes (Bento, 1999). No entanto, segundo o mesmo autor, há poucos anos, o recurso à prática de exercício físico era uma constante para quem queria ter um corpo belo ou para quem queria preservar a saúde. A modelação de qualquer forma corporal era conseguida como resultado de um longo processo, onde o trabalho e o esforço eram valores dominantes. No entanto, tal como refere Lipovetsky (1994), esta “sociedade do dever” está a ser substituída por uma sociedade onde predomina uma ética indolor, resultante da oferta das indústrias de cuidados e

tratamentos de beleza. Posto isto, não basta ser saudável, há que parecê-lo. É a associação entre a saúde e a aparência física.

Hoje em dia, segundo Lipovetsky (1989), há um corpo que se vê, um corpo que se sente e um corpo que se toca, sendo que o corpo que está na moda é o corpo que se vê.

2.4.2 A Imagem Corporal

As definições de IC variam de autor para autor. Isto significa que existe uma falta de uniformidade na definição de IC, tendo sido referida ao longo dos tempos como “esquema corporal”, “corpo percebido”, “consciência corporal”, entre outras definições (Fisher, 1990). No entanto, todas elas têm um ponto em comum - o facto de a IC ser considerada um constructo dinâmico muito personalizado e subjectivo, formado a partir de diversas experiências pessoais e influências exteriores.

Schilder (1968), o pioneiro neste tema, refere que a IC é a imagem do nosso próprio corpo que formamos na nossa mente. No entanto, segundo Fallon (1990), a IC não é só a imagem que o indivíduo percepção sobre o seu próprio corpo, mas também a forma como os outros indivíduos o vêem.

Ao longo das últimas três décadas, a pesquisa acerca da IC proliferou (Cash & Grasso, 2005), com destaque para o elevado número de estudos realizados nas áreas da psicologia clínica e da psiquiatria, particularmente com investigações no âmbito dos distúrbios alimentares entre jovens do sexo feminino (Cash, 2004).

Cash, Wood, Phelps e Boyd (1991), caracterizam a IC como sendo uma construção multifacetada, baseada na componente perceptiva (percepção directa da aparência física) e na componente subjectiva ou de atitude (pensamentos, sentimentos e atitudes sobre o corpo - aparência geral, partes corporais, peso, idade, força e sexualidade).

A IC é considerada subjectiva, no sentido em que é construída usando cognições afectivas, baseadas na comparação com os outros (McPherson & Turnbull, 2005). Neste caso, o reforço gratuito dos *media*, em termos de

exaltação de corpos atraentes, tem um papel considerável (Cameron & Ferraro, 2004; Morry & Staska, 2001). Daí que, nas últimas décadas, a exposição de modelos de corpos considerados bonitos, magros ou musculados, tem vindo a determinar uma compulsão em busca de uma imagem ideal (Becker, 1999).

Nesta ordem de ideias, Bruchon-Schweitzer (1990) referiu que, aspectos referentes às atitudes, sentimentos e experiências que o indivíduo acumulou a propósito do seu corpo, são integrados numa percepção global da IC. Referiu ainda que a IC desenvolve-se e altera-se pela percepção que o indivíduo tem de si próprio e pelo “*feedback*” que retém do contexto social.

Davis (1997) assinala ainda os factores endógenos (tamanho e composição corporal, personalidade, idade, cultura e etnia, orientação e preferência sexual) como marcadamente influentes na determinação das percepções da IC.

Numa perspectiva mais metafórica, Loland (1998) refere que a IC é como um “guarda-chuva” que abrange percepções, conhecimentos, afectos e comportamentos. Assim, a IC baseia-se numa componente perceptiva da aparência (que representa a precisão de percepções relativas ao corpo), numa componente cognitiva (pensamentos sobre o corpo, satisfação com o corpo a avaliação da aparência), numa componente afectiva (que representa os sentimentos e a ansiedade relacionados com a aparência) e numa componente comportamental (que encarna comportamentos relacionados com a aparência, como por exemplo, o exercício e a alimentação).

Para Gonçalves (2000), a imagem é, ao mesmo tempo, constante e mutável. A autora acrescenta que a IC é uma reconstrução constante do que o indivíduo percebe de si e das determinações inconscientes que ele traz do seu diálogo com o mundo. Ainda na perspectiva deste autor, a IC apresenta vertentes separadas que se interrelacionam: o corpo como ele realmente é; o corpo como os outros o vêem; o corpo como o apresentamos (a roupa e os cosméticos que usamos, a postura que assumimos, etc.); as estratégias conscientes e inconscientes que desenvolvemos para lidarmos e/ou nos adaptarmos às alterações que surgem; e, por fim, o apoio social e familiar, que poderá ser mais ou menos extenso.

Tal como Sobral (1995), concluímos que, com base nos diversos conceitos, a IC não é apenas uma fotografia subjectiva do nosso corpo, a impressão reflectida das nossas dimensões, formas e peso, mas também uma construção permanente, em que intervêm os nossos sentimentos e as nossas respostas aos valores, atitudes, modelos e opiniões vigentes num determinado contexto.

Batista (1995), refere que o conceito de IC é importante para um entendimento correcto do desenvolvimento psicológico e social de um indivíduo, quer relativamente à percepção (componente objectiva), quer à satisfação (componente subjectiva).

O nosso estudo reporta-se apenas à avaliação da componente subjectiva da IC. No entanto, tal como Abrantes (1998), incluímos um item no nosso estudo, relativo à percepção do peso corporal. Assim sendo, segue-se uma análise mais aprofundada acerca das questões relacionadas com a satisfação com a IC e do peso corporal.

2.4.3 A satisfação com a Imagem Corporal

A satisfação com a IC parece ser a avaliação subjectiva predominante, espécie de “*gestalt*” percebido de um corpo globalmente amado ou não, globalmente conformado ou não às normas ideais, de onde se tira maior ou menor prazer ou sofrimento (Bruchon-Schweitzer, 1990).

Vasconcelos (1995), relativamente à avaliação da satisfação com a IC, refere que os sentimentos, pensamentos e comportamentos relativos ao próprio corpo e, nomeadamente, ao peso, são aspectos fundamentais para avaliar esta componente subjectiva da IC.

A satisfação com a IC também poderá ser entendida pela negativa, sendo múltiplos os estudos que abordam a insatisfação com a IC. Esta é entendida como uma avaliação subjectiva e negativa da sua própria figura (Presnell, Bearman, Stice, 2004) ou partes corporais, isto é, não compreende apenas o corpo como um todo, sendo que, particularmente no sexo feminino, ela estende-se a partes corporais específicas, tais como, as ancas e as coxas

(Shih e Kubo, 2005). Segundo estes últimos autores, a insatisfação com a IC está associada à comparação social e expectativas culturais de possuir um corpo, por exemplo, segundo o ideal feminino de magreza. Os resultados dos estudos destes autores, indicam que este ideal tem efeitos mais significativos na insatisfação corporal, do que estar na realidade em sobrepeso. Ainda nos mesmos estudos, encontra-se a afirmação de que a insatisfação com a IC tem sido também identificada como a discrepância entre o corpo percebido e o corpo desejado, sendo que, quanto maior for esta discrepância, maior será a insatisfação.

Posto isto, a satisfação com a IC está nitidamente associada à comparação social e a expectativas culturais de possuir um corpo segundo o ideal (Shih & Kubo, 2005). No entanto, estudos têm demonstrado que, o índice de massa corporal (IMC), o sexo e o exercício físico, também são factores que influenciam a satisfação com a IC e determinam as estratégias adoptadas para a alterar (e.g. Loland, 1998; Markey & Markey, 2005; McCabe & Ricciardelli, 2003).

Relativamente ao IMC ou Índice de Quetelet (valor da relação entre o peso em quilos e a estatura em metros ao quadrado), cujo erro de estimativa é cerca de 3Kg para a massa gorda total e 4% para a percentagem de massa gorda (Roche, 1996), os resultados de alguns estudos indicam que à medida que o IMC aumenta, o nível de satisfação com a IC diminui e que os homens apresentam maior satisfação comparativamente com as mulheres, apesar de a maioria dos indivíduos do sexo masculino constituintes da amostra, terem tendência para o sobrepeso ou obesidade – $IMC > 25$ (Markey & Markey, 2005; Killian, Rodriguez, Rawlins, Miguez & Soledad, 2003).

Por outro lado, Bearman, Presnell, Martinez e Stice (2006) observaram que o IMC não predizia insatisfação corporal para adolescentes de ambos os sexos. Também o estudo de Cash, Melnyk e Hrabosky (2004), revelou apenas uma correlação modesta entre a aparência e a massa corporal.

Garner, Garfinkel, SchWarts e Thompson (1980) estabeleceram três modelos que tentam relacionar o peso com a IC. O primeiro sugere uma correlação negativa entre a alteração desejada de peso e a IC: quanto mais

peso o indivíduo quer perder, menor a satisfação com a sua IC; quanto mais ele quer ganhar, maior será a satisfação com a sua IC. O segundo modelo postula que aqueles para quem o próprio peso subjectivo é o ideal estão satisfeitos com a sua IC; os indivíduos cujo ideal de peso se desvia da norma relativamente ao ideal apresentam insatisfação com a IC. O terceiro modelo é uma reunião dos dois anteriores, sugerindo que a relação entre a alteração desejada de peso e a IC para aqueles que pretendem perder peso, é diferente da relação para aqueles que pretendem ganhá-lo.

Relativamente ao sexo, salienta-se que a investigação no campo da IC se tem centrado mais no sexo feminino, sendo os estudos com o sexo masculino mais recentes (Markey & Markey, 2005).

Em termos de comparação entre sexos, na maioria dos estudos encontram-se evidências de maior insatisfação nas mulheres do que nos homens, sendo que, normalmente há uma maior percentagem de raparigas a afirmarem que desejavam mudar quer a forma quer o tamanho do seu corpo (e.g. McCabe & Ricciaedelli, 2001; Presnell et al., 2004). Para além disso, a investigação indica que aproximadamente metade das mulheres, na fase entre a adolescência e os trinta e cinco anos, pensam que pesam muito e estão determinadas a perder peso (e.g. Davis & Cowles, 1991).

Outros estudos realizados com indivíduos do sexo feminino (e.g. Abrantes, 1998; Batista, 1995; Vasconcelos, 1995, 1998), demonstraram que as mulheres mais pesadas ou que se percebem como tal, estão mais insatisfeitas com a IC, do que as mulheres com menos peso ou que se percebem dessa forma.

Relativamente aos estudos com o sexo masculino, Smolack (2004) refere que é durante a adolescência que os rapazes começam a apresentar preocupações com o tamanho e musculabilidade do seu corpo, o que pode levar a experimentar níveis de insatisfação com o seu corpo, comparáveis aos das raparigas.

Outros investigadores acrescentam que a insatisfação com a IC nos homens é bidireccional, entre os que desejam perder peso e os que se acham demasiado pequenos (McPherson & Turnbull, 2005). Os mesmos autores

referem que os homens preocupam-se com o tamanho corporal, mas também em que medida esse tamanho é conseguido através de músculo ou tecido adiposo. Como tal, estes autores concluem que a (in)satisfação com a IC nos homens é um assunto complexo que requer mais investigação.

Face a tudo o que foi exposto, é necessário ter em conta que o ideal de corpo é fortemente influenciado pelos *media*. Morry e Staska (2001) verificaram que a exposição a revistas de *fitness* e beleza está associada com a interiorização do ideal de corpo quer em homens quer em mulheres. Num estudo curioso de Markey e Markey (2005), estes observaram que as mulheres relatavam uma diminuição adicional da satisfação com a IC após 15 minutos de exposição com revistas de *fitness* e saúde. Num estudo similar com homens, verificaram que a satisfação corporal diminuía após verem imagens de homens musculados (Lorenzen, Grieve & Thomas, 2004).

Em suma, relativamente à comparação entre sexos, no geral, as mulheres desejam ser mais magras e os homens hipertrofiar (Tiggemann & Williamson, 2000).

Em termos de satisfação com as diferentes partes do corpo, vários autores Presnell et al. (2004) identificaram que as mulheres manifestam níveis de satisfação diferentes face às partes do corpo. Estas parecem focar o seu interesse na cintura, nádegas, coxas, pernas, anca e barriga. Por outro lado, os homens ambicionam um corpo mais do tipo mesomórfico, centrando a sua insatisfação mais na região abdominal, peito e ombros.

Shih e Kubo (2002), ao analisarem a (in)satisfação com as diferentes partes do corpo, observaram que as mulheres estavam mais insatisfeitas com as coxas e nádegas (62,4%), barriga (47,9%) e pernas (41,8%).

A investigação no âmbito da interferência da prática de exercício físico com satisfação com a IC, tem merecido especial destaque. Actualmente, ainda se debate a seguinte questão: a satisfação com a IC serve para motivar os indivíduos a aumentarem os seus níveis de actividade física, ou pelo contrário, a pouca satisfação com a IC é um obstáculo para prática de actividade física? (Neumark-Sztainer, Goeden, Story & Wall, 2004). Os mesmos autores referiram que, as preocupações com a IC nas raparigas adolescentes servem

de obstáculo à prática de actividade física e os rapazes com menor satisfação corporal são significativamente menos activos fisicamente. No entanto, Loland (1998), na sua investigação, concluiu que as pessoas activas revelaram-se mais satisfeitas com as partes do corpo do que as inactivas e avançou com a explicação de que o envolvimento numa actividade física pode estar relacionado com o aumento do sentido de auto-competência física, que conduzirá, por sua vez, a um aumento da satisfação com o corpo.

Por outro lado, a relação que se estabelece entre satisfação com a IC e exercício físico, depende também do objectivo com que é realizado. Assim sendo, as mulheres que valorizam as razões funcionais, tais como a saúde, apresentam valores elevados de satisfação com a IC e auto-estima (Tiggemann & Williamson, 2000). No entanto, os mesmos autores referem que, aquelas mulheres que se exercitam por razões de aparência, revelam mais insatisfação com a IC e reduzida auto-estima.

A IC parece estar também relacionada com o tipo e intensidade da prática desportiva, tal como têm demonstrado estudos de vários autores (e.g. Vasconcelos, 1995).

Em suma, na generalidade, a maioria dos indivíduos sobrestima todas as medidas corporais e os resultados de alguns estudos sugerem que a cintura é a parte corporal mais sobrestimada (Thompson & Spana, 1988), sendo que indivíduos magros sobrestimam o tamanho do seu corpo num maior grau (Cash & Pruzinsky, 1990). Comparadas com os homens, as mulheres avaliam o seu corpo menos favoravelmente, expressam mais insatisfação com o corpo, nomeadamente com o peso, consideram a aparência física mais importante, percebem uma maior discrepância entre a sua IC e a IC ideal e são mais susceptíveis a sofrer de desordens alimentares associadas a uma IC negativa ou distorcida (Franzoi & Herzog, 1987, cit. Vasconcelos, 1995). No entanto, os indivíduos que praticam actividades físicas parecem ser mais precisos do que os sedentários nas estimativas do tamanho corporal e o nível de precisão difere de modalidade para modalidade (Thompson & Spana, 1988).

A autoestima parece estar também significativamente correlacionada com a satisfação com a IC, sendo que o seu constructo multidimensional é responsável por alterações na IC (e.g. Batista, 1995). No entanto, nem sempre o que sentimos sobre o nosso corpo está de acordo com o nosso nível de autoestima (Lutter et al., 1990). Os mesmos autores referem que podemos ter uma boa IC, em termos de precisão e de satisfação, e uma baixa autoestima (ou vice-versa), uma vez que a IC é apenas um dos factores que contribuem para a autoestima.

Silva (1998), realizou um estudo cujo objectivo era relacionar a prática de ginástica de academia com o autoconceito físico e a autoestima global, em mulheres adultas do grande Porto, com idades compreendidas entre os 17 e os 47 anos. Comparou os indivíduos em função da intensidade com que praticavam actividade física (ausente, média, intensa), da idade, do nível sócio-económico e do estado civil. Os resultados apontaram para a existência de diferenças significativas na autoestima global a favor do grupo de prática intensa, em comparação com os outros grupos.

Em Portugal, têm sido realizados diversos estudos no âmbito da satisfação com a IC e a prática de actividade física (e.g. Abrantes, 1998; Batista, 1995; Dinis, 1996; Vasconcelos, 1995). Por exemplo, no estudo efectuado por Batista (1995), onde investigou a satisfação com a IC, a auto-estima global, as convicções de controlo referenciadas ao corpo e as características antropométricas em adolescentes do sexo feminino (entre os 11 e 17 anos) envolvidas em 4 níveis diferenciados de actividade física, os resultados demonstraram que a actividade física se encontra significativamente associada com a auto-estima e a satisfação com a IC.

Através do que foi exposto, podemos constatar que a prática de actividade física, além de aumentar de uma forma geral o interesse e o nível de satisfação com o corpo, parece contribuir para uma avaliação mais precisa e positiva da IC, bem como para um maior e melhor investimento no corpo.

2.4.4 Imagem Corporal e Sexualidade na adolescência

De uma forma geral, a evolução da IC na adolescência depende de factores de natureza social e está muito relacionada com a qualidade das relações interpessoais.

Antes da puberdade, os jovens tornam-se mais preocupados com a sua aparência, associada às alterações corporais e às pressões para o enquadramento na figura corporal idealizada pelas normas de beleza da sociedade. Durante a adolescência, estas preocupações intensificam-se e as experiências ajudam a moldar a IC e a correspondente (in)satisfação (Cash & Pruzinsky, 1990).

Os adolescentes desenvolvem sentimentos positivos ou negativos em relação ao próprio corpo, às partes que o constituem e às mudanças de que é objecto. Como tal, a sexualidade e a ES estão relacionadas com o corpo, com a expressão corporal, com a IC e com o maior ou menor desconforto em relação a ele (Frade et al., 1999). Os mesmos autores referem que uma ES positiva ajuda os jovens a aumentarem a autoestima, mas não evita as dificuldades próprias do crescimento e das construções individuais.

A maturação pubertária está associada a um aumento do carácter reservado, a uma maior insatisfação com a IC e a conflitos nas relações com os pais. Estes conflitos são mais evidentes entre as mães e as filhas e verificam-se com maior frequência a meio do desenvolvimento pubertário (Hill, Holmbeck, Marlow, Green & Lynch, 1985).

O estatuto pubertário refere-se ao nível actual de desenvolvimento físico apresentado pelo adolescente, relativo ao processo geral das alterações pubertárias. No caso concreto da IC, à medida que o estatuto pubertário se desenvolve, verifica-se uma maior satisfação com a IC nos rapazes e uma menor satisfação nas raparigas (Vasconcelos, 1995).

O *timing* pubertário indica até que ponto o desenvolvimento físico do adolescente é normal, precoce ou tardio relativamente aos indivíduos do mesmo sexo, e as consequências que daí advêm. Os indivíduos de maturação precoce apresentam menor satisfação com a IC, estão menos satisfeitos com o

seu peso e possuem sentimentos menos positivos sobre o seu *timing* pubertário, relativamente aos indivíduos considerados normais ou de maturação tardia (Dubas, Graber & Petersen, 1991).

As raparigas de maturação precoce começam a namorar mais cedo, são mais populares e manifestam mais atitudes anti-sociais e problemas de comportamento do que as normais ou tardias (Ferron, 1992). No entanto, o desenvolvimento precoce dos caracteres sexuais secundários pode provocar um certo embaraço, devido ao facto de estas raparigas atraírem mais as atenções e serem mais altas e pesadas do que as outras. O autor referiu ainda que a aparência mais madura pode envolver estas adolescentes em situações sociais novas, para as quais elas não estão emocionalmente preparadas.

Dentro das alterações fisiológicas que as raparigas experimentam durante a puberdade, a menarca - primeiro período menstrual, é claramente a mais dramática do ponto de vista físico e sociocultural, influenciando as percepções, sentimentos e sensações que as jovens nutrem sobre si próprias em geral e sobre o seu corpo em particular, obrigando a uma reorganização da IC e da identidade sexual (McGrory, 1990).

A consciência e aceitação dos novos contornos do corpo aumentam durante a adolescência e tornam-se mais precisos à medida que as alterações pubertárias diminuem e as formas femininas maduras emergem (Collins et al., 1987). Para os mesmos autores, a formação de uma IC mais madura envolve também a integração da dupla natureza da fisiologia sexual da mulher: a aceitação do corpo como sexualmente activo e potencialmente procriador.

A insatisfação com o próprio corpo e a preocupação com o peso são aspectos importantes para os adolescentes. O ideal cultural relativamente à elegância feminina e ao mesomorfismo masculino parecem estar bem incorporados nos adolescentes (Phelps & Bajorek, 1991). Os mesmos autores referem que a insatisfação com o peso, é uma concomitante da maturação feminina, pois as adolescentes tornam-se mais insatisfeitas com o seu peso à medida que maturam.

Phelps et al. (1993), num estudo realizado com adolescentes dos 12 aos 18 anos, verificaram que a distorção da IC (por exemplo, sentir o corpo com um

peso superior ao que ele realmente tem) parece começar no início da adolescência, atinge os níveis mais elevados a meio desse período e declina durante os últimos anos da adolescência. Assim, parece que as adolescentes percebem gradualmente a IC com maior precisão à medida que o tempo passa.

Num inquérito realizado a jovens portugueses, Ferreira (2003) constatou que apesar da população jovem portuguesa se mostrar relativamente satisfeita com a sua forma e aspecto físico, mais de um terço manifestou desejo de melhorar as dimensões da sua corporeidade, sentimento este que, se acentua nos adolescentes que permanecem na Escola. Por outro lado, 19% de jovens afirmaram não gostar do seu corpo tal como ele é. A este sentimento de insatisfação corporal, 10% de jovens salientaram-se que acumulam um sentimento de insatisfação pessoal, confessando frequentemente que gostariam de ser uma pessoa diferente.

Também o vestuário desempenha um papel significativo no processo de socialização. É visto como uma segunda “pele” que representa os aspectos mais relacionados com o desenvolvimento de cada um (Kaiser, 1990). O mesmo autor referiu que os sentimentos sobre o corpo, nomeadamente a satisfação, desempenham um papel fundamental nas preferências do vestuário e nas atitudes com este relacionadas.

Schilder (1968) também sugeriu que a roupa se torna parte integrante da IC, podendo a aparência corporal ser transfigurada com o uso de roupas. Este autor referiu ainda que a roupa toma o significado do corpo sobre o qual é usada. No entanto, um estudo mais recente de Markee, Carey e Pedersen (1990) contraria esta última afirmação, sugerindo que o corpo é que toma o significado da roupa que o cobre. Estes autores referem também que a roupa não é apenas uma cobertura do corpo, podendo criar, enquanto usada, uma melhor percepção deste. Além disso, os indivíduos usam roupas como forma de camuflarem as “falhas” que percebem da sua IC e de aproximarem o seu corpo da norma ou do padrão socialmente aceite.

Cash, Wood, Phelps e Boyd (1991), observaram que as mulheres apresentam uma autoavaliação mais positiva no que concerne à sua aparência física e facial e uma satisfação superior com a IC, quando usam cosméticos.

Para a mulher contemporânea e para a sua IC, perder peso tornou-se sinónimo de esmero pessoal, sucesso e atracção, apesar de os homens manifestarem preferência por mulheres mais “cheias”. As mulheres parecem ignorar esta apreciação dos homens ou não consideram suficientemente importante para interferir no seu autoconceito e na sua autoestima (Sobral, 1995). Por outro lado, nas culturas não ocidentais, em que a forma “roliça” é valorizada ou, pelo menos, não é desvalorizada (na medida em que é considerada sinal de saúde, fertilidade, feminilidade, sexualidade e riqueza) as desordens alimentares são raras (Root, 1990).

Em suma, a adolescência é o período da progressiva diferenciação entre os géneros (masculino e feminino), à medida que as diferenças sexuais biológicas se tornam mais visíveis. Entre outras coisas, a adolescente poderá vacilar entre usar roupas “normais” ou vestir-se de forma a evidenciar os seus atributos sexuais. Assim sendo, a luta interna para consolidar um sentido de identidade sexual é frequentemente transmitida na forma como o vestuário e os acessórios corporais são usados, nomeadamente pelas raparigas, sendo que muitas vezes são usados para acentuar ou suprimir as diferenças sexuais biológicas (Vasconcelos, 1995).

Por fim, há que ter em consideração que o efeito de um determinado factor num dado comportamento poderá não ser estável ao longo das várias fases do desenvolvimento do indivíduo. Daí que, quando se desenvolvem estudos com crianças e jovens, é preciso ter sempre presente que nestas idades as alterações e modificações resultantes do crescimento e desenvolvimento são uma constante, podendo levar-nos a extrair conclusões precipitadas acerca da possível influência de um determinado factor nos seus hábitos (Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 2005).

2.4.5 Corpo, Imagem Corporal e Dança

A Dança pode-se assumir como um campo de estudo do corpo, na medida em que é considerada como um fenómeno social, não só pelas interacções que possibilita entre os indivíduos, como pelo facto de ser uma actividade representada por uma entidade física com componentes sociais – o corpo. A evolução da Dança permitiu o aparecimento de varias vertentes e concepções da corporalidade, e por conseguinte, varias interpretações do corpo. Já n faz sentido falar do corpo só como uma estrutura psicossocial, mas como uma estrutura que pode ser monitorizada e modificada (Almeida, 2003).

O movimento amplia espaços vivenciais sumamente importantes para formação da consciência corporal. Através da Dança, podem ser trabalhadas as perspectivas espaço-temporais, em habilidades específicas, que facultam às crianças a transição de experiências corporais para estimular a cognição e afectividade. Durante toda a vida do indivíduo, a percepção corporal irá influenciar a visão que tem de si próprio, construída através das suas experiências motoras (Nanni, 1995).

Nos meios de comunicação apela-se ao culto da imagem para se conseguir um corpo belo que, de acordo com os ideais actuais, corresponde a um corpo alto, magro e jovem. O corpo tem de aparentar dinamismo, beleza, desportivismo, ser “sexy” e atraente (Queirós, 2002). A autora acrescenta que, a temática corporal vigente, instalou a ideia de que o corpo é susceptível de transformações e aperfeiçoamentos intermináveis, com os objectivos de melhorar a forma, a beleza, a saúde, entre outros.

Burgess, Grogan e Burwitz (2006) observaram que, um grupo de adolescentes que participou durante seis semanas em aulas de Aeróbica, reduziu significativamente a sua insatisfação com a IC. No entanto, Asçi, Kin e Kosar (1998), ao compararem três grupos – um grupo de controle, um praticante de Aeróbica e outro de Step, durante oito semanas, observaram não existir diferenças de satisfação com a IC entre os três grupos. Estes resultados poderão ser explicados através do estudo de Strelan, Mehaffey e Tiggemann (2003), onde foram apresentadas algumas considerações relevantes acerca

dos ginásios e centros de *fitness*. Segundo estes autores, as paredes destes centros apresentam *posters* que expõem o ideal de corpo feminino, e que podem servir para aumentar sentimentos de insatisfação entre os clientes. Há também uma abundância de espelhos, os quais aumentam a probabilidade do praticante desenvolver um exame mais ou menos cuidadoso do seu corpo.

O espelho tornou-se o instrumento essencial na vida dos jovens, inspirando o auto-conhecimento e revelando os contornos e imperfeições que devem ser extintos (Chevalier & Gheerbrant, 1999). Como tal, segundo os mesmos autores, o espelho tanto pode ser considerado um amigo, como também um inimigo impulsionador de batalhas que, muitas vezes, resultam em traumas físicos e psicológicos irreversíveis.

Num estudo realizado por Garcia, Maciel e Krebs (1998), relativamente ao primeiro objectivo específico - investigar o comportamento social (ênfase nas relações interpessoais) das adolescentes envolvidas em Dança, observaram que, no decorrer do momento inicial intermédio e final da proposta de trabalho acerca do tema “amor”, houve um empenho lento e progressivo de todas as participantes e as relações interpessoais foram visíveis, sendo que durante a primeira fase todas participavam activamente na escolha dos gestos, criando-os, mostrando-os e tomando decisões no sentido de escolherem e optarem pelos movimentos que iriam compor a coreografia acerca do amor e na segunda fase todas observaram com respeito as composições coreográficas de cada grupo. Posto isto, concluíram que o desenvolvimento social de todas as alunas revelou-se positivo, verificando-se um fortalecimento das relações professora/aluna e colegas/colegas. Relativamente ao segundo objectivo específico, concluíram que a Dança é provavelmente um ambiente significativo no desenvolvimento da personalidade das adolescentes. Estas conclusões basearam-se nas seguintes evidências: capacidade de cada adolescente ter-se relacionado consigo própria no decorrer da actividade, com os outros e com o mundo através da estrutura interpessoal e também através da relação adolescente-ambiente desencadeada através das tarefas de observação. Por fim, concluíram que a consciência espaço-temporal das componentes da Dança, contribuiu para um aumento da consciência corporal (individualidade)

de cada participante, caracterizada especificadamente nos movimentos imaginados/criados/experimentados.

Na Dança, os corpos são plurais, desenvolvem um conjunto de movimentos que expressam sentimentos e emoções, embora muitas vezes sejam contidos/subjugados na forma em que se apresentam e censurados pelos movimentos que apresentam (Gomes, 2004).

2.4.6 O corpo na Educação Física

Se por um lado é evidente que o corpo tem sofrido o aumento de atenção por arte dos *media*, o mesmo não se tem verificado nas Escola, sendo que, por vezes, esta esquece que tem um papel fundamental na construção e formação do corpo (Queirós, 2002). A mesma autora afirma que a EF é única disciplina escolar na qual o corpo se constitui como objecto de tratamento pedagógico.

Em relação à literatura na área do desporto e actividade física, Kirk (1993) verificou apenas algumas breves referências à EF, dado este surpreendente, já que a EF é um terreno óbvio no estudo da corporalidade. O mesmo autor refere que, não é o intelecto que deve ser descorporalizado, mas sim a pessoa corporalizada que deve ser escolarizada. Também Cagigal (1996) corrobora com a ideia de que o corpo se encontra entre as muitas omissões por parte da tradição educativa.

As escolas são locais onde estão profundamente presentes as questões da corporalidade, uma vez que, o trabalho do espírito, emoções e intelecto, também é realizado no/para/através/com o corpo, sendo que é a natureza da experiência vivida e sentida que constitui o significado de quem sou eu, o que sei, como sou e onde estou. Assim sendo, o corpo e o movimento estão presentes na Escola, enquanto elementos constituintes da pessoa e da cultura, apesar da natureza corpórea da educação ser muitas vezes esquecida (Queirós, 2002).

Segundo Bento (1999, 2001), o facto de a EF ser a única disciplina que visa nitidamente a corporalidade, criando possibilidades de movimento e

evitando que a Escola se torne cada vez mais intelectualizada e inimiga do corpo, continua a ser o argumento principal a favor da presença da EF no currículo escolar. No entanto, Álvarez e Monge (1997) afirmam que, por estranho que pareça, em muitos planeamentos de EF predomina uma visão incorpórea que ignora as relações entre o corpo, a sociedade e a identidade de cada um. Segundo os mesmos autores, alguns alunos referem que não têm valor nesta disciplina e, com o passar do tempo, ficam com uma ideia negativa da EF e das próprias capacidades corporais. Perante este cenário, Marivoet (1998, p.73) questiona: “o que queremos com a Educação Física, desinibir os corpos, criar hábitos desportivos, ou definir hábitos de desempenho aceitável?”. A mesma autora responde a esta questão, afirmando que muitas vezes não estamos mais do que a contribuir para a frustração de muitos que não atingem o nível de desempenho exigido e a inibir a continuidade da prática desportiva.

Harris e Penney (2000) observaram que alguns alunos preferem ou colocam em destaque a sociabilidade e o prazer, em detrimento da competição nas actividades desportivas. Além disso, referem que a diversão e o prazer são os maiores motivos para a juventude participar no desporto, existindo uma clara relação entre o prazer nas actividades das aulas de EF e a frequência da participação fora das aulas.

Além desta exigência de níveis de desempenho elevados, a maior parte dos docentes esquecem-se do sexo dos alunos e fazem-no em nome de uma suposta igualdade de oportunidades, quando, pelo contrário, estão a acentuar desigualdades (Queirós, 2002). A forma como os docentes lidam com as modificações fisiológicas e corporais características do período da puberdade, são um exemplo vivo do facto exposto anteriormente. Tal como já foi analisado, estas mudanças não se manifestam de igual modo nos rapazes e nas raparigas e não têm as mesmas implicações psicológicas. Nas raparigas, o corpo altera-se subitamente, o que provoca embaraços que as levam, como defesa, a restringirem os movimentos e começam desde aí a desenvolver uma certa “timidez corporal” (Scraton, 1995). Este autor refere que tal timidez pode ser uma justificação para o desinteresse e desmotivação que muitas raparigas aparentam nas aulas de EF. Posto isto, os docentes que entendam tudo isto

como normal, procedem a uma discriminação inconsciente, uma vez que julgam não exercer nenhuma forma de discriminação explícita (Bonai, 1997).

Segundo Garcia e Queirós (1999), os resultados das observações por eles efectuadas em aulas de EF, confirmam uma forte componente tecnicista, sendo que o dever ocupa o primeiro plano na hierarquia de valores, seguindo-se o formalismo onde se inclui a técnica corporal, e só no final aparecem valores como o prazer e a estética.

Posto isto, deve-se ter bem presente que, de todas as práticas institucionais que envolvem o corpo humano, das quais a EF faz parte, sejam elas educativas, recreativas, reabilitadoras ou expressivas, devem ser pensadas de forma a que não se conceba a sua realização de forma reducionista, considerando-se o ser humano numa perspectiva global, como sujeito da vida social (Daolio, 1995).

Actualmente, os interesses e motivos dos alunos para a prática desportiva, estão voltados para a vivência acentuada da corporalidade, do risco, da aventura, da condição física, da saúde, da ecologia, como resultado da revolução operada nos conceitos de corpo, de saúde e de estilo de vida activa (Queirós, 2002). A mesma autora salienta que os programas curriculares de EF devem abranger diferentes práticas desportivas, em especial aquelas que são mais procuradas pelos alunos. Daí que “os processos de transformação social exijam uma permanente correcção e adaptação das ementas de objectivos educativos” (Bento, 1999, p.64).

Cada vez mais, o corpo tem de se constituir como uma preocupação da reflexão da EF e do desporto, nos programas escolares, no alto-rendimento e na recreação e lazer (Garcia, 1998). Face ao surgimento de novos valores sobre o corpo, importa equacionar a posição da EF para corporizar nas suas aulas estes novos sentidos sobre o corpo (Garcia & Queirós, 1999).

As escolas não podem deixar de agarrar estas oportunidades para activamente desconstruir vários aspectos da cultura física da sociedade que, ao apresentar imagens corporais idealizadas, provoca sentimentos de vergonha do próprio corpo e de vergonha de si mesmo. Através de uma crítica

cultural, as escolas devem ensinar diversos significados de corpos saudáveis, desafiando o recuo em relação à dita normalidade (Travaillot, 1998).

Se a Escola se afastar da realidade e fizer de conta que não é nada com ela, os actuais estilos de vida desordenados, que têm como resultado a bulimia e a anorexia, o treino excessivo e a ansiedade com a forma corporal, não serão mais do que perpetuados (Bento, 1998).

3. OBJETIVOS E HIPÓTESES

3. OBJECTIVOS E HIPÓTESES

3.1 Objectivo geral

A intervenção na área da ES através da disciplina de EF, apenas é referida de forma explícita ao nível do Ensino Secundário. No entanto, dada a especificidade da EF em todos os níveis de escolaridade, por ser a única disciplina que lida directamente com o corpo, possibilitando ao indivíduo a oportunidade de lidar não só o seu próprio corpo como também com o do colega e pelas relações de afectividade e contacto que proporciona nas suas mais diversas actividades, onde de entre elas destacamos a Dança, parece ser o meio ideal para alcançar alguns dos objectivos de ES propostos para o 3º Ciclo do EB. Assim sendo, o objectivo geral do presente estudo consiste em:

- Averiguar a influência da aplicação de uma UDD, nas aulas curriculares de EF do 3º Ciclo do EB, ao nível da concretização dos objectivos da EpS na Escola, na sua vertente de ES.

3.2 Objectivos específicos

Pretende-se efectuar uma recolha de informações dos alunos implicados no estudo, antes (primeiro momento) e após (segundo momento) a aplicação da UDD referida, tal como referido mais pormenorizadamente no capítulo 4.2, relativo ao “Design do Estudo”. Como tal, de acordo com a formulação do objectivo geral e com a sugestão do delineamento da pesquisa, estabelecemos os seguintes objectivos específicos:

- 1 - Averiguar se existe alteração nos valores de satisfação com a IC, do primeiro para o segundo momento;
- 2 - Averiguar se existe alteração nos valores de satisfação com a IC, do primeiro para o segundo momento, em cada sexo;

3 - Verificar se existem diferenças entre sexos relativamente aos valores de satisfação com a IC, no primeiro e no segundo momentos;

4 – Averiguar se existe relação entre os valores de satisfação com a IC e a percepção do peso corporal, no geral e em cada sexo, no primeiro e no segundo momentos;

5 - Analisar as opiniões e atitudes dos alunos acerca da Dança e da ES na Escola, do primeiro para o segundo momento;

6 – Analisar as opiniões e atitudes acerca da Dança e da ES na Escola, no primeiro e no segundo momentos, em cada sexo;

7 – Analisar as alterações nos hábitos de higiene dos alunos, do primeiro para o segundo momento, no geral e em cada sexo;

8 - Analisar a opinião final (após a aplicação da UDD) dos alunos, acerca: do próprio corpo e do corpo dos colegas, das questões de género e estereótipos na Dança e de uma possível relação entre a EpS, ES e EF.

3.3 Hipóteses

Com base na revisão da literatura e nos objectivos propostos para o nosso estudo, definimos as seguintes hipóteses:

H1: Do primeiro para o segundo momento de aplicação dos questionários, existem alterações nos valores de satisfação com a IC;

H2: Quer no primeiro momento, quer no segundo momento, existem diferenças entre sexos, relativamente aos valores de satisfação com a IC;

H3: Em cada momento, existe relação entre os valores de satisfação com a IC e a percepção do peso corporal;

H4: Em cada sexo, quer no primeiro momento, quer no segundo momento, existe relação entre os valores de satisfação com a IC e a percepção do peso corporal.

4. MATERIAL E MÉTODOS

4. MATERIAL E MÉTODOS

4.1 Descrição e caracterização da amostra

A amostra utilizada no nosso estudo é constituída por 24 indivíduos de ambos os sexos, dos quais 15 são do sexo feminino e 8 são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos ($13,30 \pm 0,47$).

Os indivíduos pertencem a uma turma do 3º Ciclo do EB (8º ano de escolaridade), da Escola E.B. 2 e 3 Nicolau Nasoni, situada na freguesia de Contumil, da cidade do Porto.

Dos 23 alunos, apenas 3 referiram já terem abordado a Dança nas aulas de EF, exclusivamente no 6º ano de escolaridade.

Relativamente à experiência em termos de ES na Escola, apenas 5 referiram já terem participado no projecto “Educação pelos Pares” da Escola, no 7º ano de escolaridade.

Todos os alunos estiveram presentes em todas as aulas de EF correspondentes ao período de aplicação da UDD, com a duração de seis semanas, que correspondem a um total de onze aulas de EF (seis de 45 minutos e cinco de 90 minutos).

É de salientar ainda que durante a aplicação da UDD, nenhum dos alunos participou em outras actividades desportivas.

4.2 Design do estudo

A pesquisa foi desenhada sob a forma de “experiência de ensino”, tendo sido o próprio investigador a aplicar o estudo na condução do processo de ensino/aprendizagem. O principal motivo que nos levou a optar por aplicar o estudo em apenas uma turma, foi o facto de o professor/investigador se encontrar em contexto de Estágio Pedagógico e, como tal, apenas tem a seu cargo uma turma. Além disso, tivemos de deixar de parte a hipótese de serem diferentes professores a aplicarem a mesma UDD, pois seria impossível controlar todas as variáveis.

A “experiência de ensino” consistiu na aplicação de uma UDD, com uma duração de seis semanas, que correspondem a um total de onze aulas de EF (seis de 45 minutos e cinco de 90 minutos). Dado que o objectivo geral do estudo foi analisar o efeito da aplicação de uma UDD nas aulas curriculares de EF, ao nível dos objectivos da EpS na Escola, na sua vertente de ES, foram utilizados questionários e uma entrevista semi-estruturada para averiguar esses efeitos.

Para a caracterização da amostra, além de termos consultado o Projecto Curricular de Turma, construímos um questionário com questões de identificação pessoal e com questões relativas à experiência no âmbito da Dança nas aulas de EF e da ES na Escola, sendo que relativamente ao último ponto, pretendíamos saber mais concretamente, quais os alunos que já possuíam experiência ao nível do projecto “Educação pelos Pares”, desenvolvido pelo Centro de Atendimento e Orientação de Jovens nas escolas, no sentido de despistar algum tipo de influência externa. Assim sendo, este questionário foi aplicado apenas no primeiro momento de recolha dos dados (antes da aplicação da UDD).

Como desconhecemos a existência de algum tipo de questionário que avalie a concretização dos objectivos de ES estipulados para o ciclo de ensino em causa, utilizamos um questionário relacionado com o conceito de IC, uma vez que a análise do próprio corpo é um desses objectivos. Este questionário, destinado a avaliar a Satisfação com a IC, foi aplicado a cada aluno em dois momentos (antes e após a aplicação da UDD), sendo que, de uma forma geral, tivemos como objectivo averiguar a existência de alteração nos valores de satisfação com a IC, do primeiro para o segundo momento de aplicação dos questionários.

Optamos por construir também um questionário com questões relacionadas com as opiniões e atitudes acerca da Dança e ES, para ser aplicado no primeiro e segundo momento de recolha dos dados (antes e após a aplicação da UDD), com o objectivo de perceber se ocorreram alterações em algumas opiniões e atitudes específicas, nomeadamente no hábito de dançar

fora das aulas de EF e tomar banho no final das aulas de EF. Estes dados são um complemento às informações adquiridas através da entrevista.

Foi realizada uma entrevista semi-estruturada a seis dos alunos da turma (três do sexo feminino e três do sexo masculino), após a aplicação da UDD, com os objectivos de averiguar a perspectiva dos alunos relativamente à abordagem da Dança nas aulas de EF e da ES na Escola e aprofundar os dados recolhidos através dos questionários. Estes alunos foram seleccionados aleatoriamente, por voluntariado, sendo que a única condição imposta foi a existência de igual número de voluntários do sexo feminino e masculino. Os alunos ofereceram-se para colaborar, sem terem conhecimento do tema, pois apenas foi referido que iriam participar num estudo da Faculdade de Desporto. Assim sendo, tal como refere Queirós (2002, pg.141), “as entrevistas aos alunos são feitas no sentido de lhes ‘dar a palavra’ acerca do assunto e de ver a perspectiva do ‘cliente’ no acto de ensino”.

4.3 Justificação da Unidade Didáctica de Dança

A elaboração desta UDD tem por base a análise dos alunos do 8º A da Escola E.B. 2/3 Nicolau Nasoni (ano lectivo 2007/2008), a análise do PNEF do 3º Ciclo do EB em vigor, a análise das condições de ensino e da estrutura/contexto da modalidade em causa. Assim sendo, antes de decidir a extensão e sequência dos conteúdos a abordar, foi necessário conhecer um pouco melhor a modalidade, analisar as circunstâncias existentes para o ensino desta modalidade, analisar o programa e o nível de partida do nosso processo (através da atribuição de um nível de desempenho aos alunos, com base na avaliação diagnóstica).

Antes de mais importa referir que, apesar de a maioria dos alunos do 8º A nunca terem tido algum tipo de contacto com a Dança, a avaliação diagnóstica é fundamental, uma vez que a Dança engloba conteúdos que são transversais a outras modalidades (ex: ginástica rítmica), nomeadamente o ritmo, a orientação espaço-temporal, o equilíbrio e a criatividade. Além disso, é

muito importante avaliar os níveis de partida no que se refere à socialização da turma, dado que na Dança grande parte do trabalho deve incidir ao nível dos conceitos psicossociais. Assim sendo, a atribuição de um nível inicial aos alunos desta turma resultou da avaliação diagnóstica realizada informalmente na primeira aula prática: observação e registo dos comportamentos dos alunos durante a realização dos primeiros exercícios da aula. Os critérios de avaliação foram pré-estabelecidos com base no PNEF do 3º Ciclo do EB (objectivos da Dança na EF). Através dos resultados é possível verificar que a média da turma foi 1 (“nível introdutório”). No entanto, segundo o programa, no bloco de ARE que faz parte das matérias **nucleares**, o nível de partida dos alunos do 3º Ciclo, deveria ser “parte do nível elementar”, como tal, o programa do 3º Ciclo, na parte das matérias nucleares, não faz referência aos conteúdos do “nível introdutório”. O mesmo programa, no bloco de ARE que faz parte das matérias **alternativas**, não especifica os níveis em função do ano de escolaridade, logo serão considerados os conteúdos do nível introdutório, pois nesta parte já se encontram especificados.

A UDD conta com onze aulas, seis com duração de 45 minutos e cinco com duração de 90 minutos. Como tal, optamos por seleccionar um leque alargado de tipos de Dança, incluindo as sugeridas no programa na parte das matérias alternativas (D. Sociais, D. Tradicionais Portuguesas e Aeróbica), uma vez que, no processo de preparação e organização da instrução, não podemos deixar de contemplar a lógica de abordagem da Dança na Escola segundo os programas de EF emanados pelo Ministério da Educação. No entanto, optamos por incluir também outros tipos de Dança (D. Clássica, D. Moderna, D. Africanas e D. Urbanas) não sugeridos pelo programa, sendo que o principal motivo foi o “factor actualidade”. A ordem da abordagem dos diferentes tipos de Dança, não será dada a conhecer aos alunos, no sentido de os manter expectantes e motivados durante todas as aulas da UDD e evitar que falem às aulas em que serão abordados os tipos de Dança que menos gostam. O Hip Hop será abordado na Aula 8 e será referido apenas que numa das últimas aulas irão ter uma surpresa (a aula será leccionada por uma professora especialista no Hip Hop).

Quanto às habilidades motoras referidas na parte das matérias nucleares, o programa não especifica o tipo de Dança, apenas propõe: sequências de saltos, de voltas e de passos. Estas sequências serão exercitadas em cada tipo de Dança que iremos abordar, visto que, em todas elas existem saltos, passos e voltas, mas serão abordadas com o ritmo característico do tipo de Dança em causa. No entanto, os saltos e voltas serão especialmente exercitados nas aulas de D. Clássica e Moderna, visto serem habilidades características destes tipos de Dança.

Ainda com base no programa, relativamente aos projectos coreográficos, em todas as aulas serão transmitidas coreografias muito simples (base), relacionadas com o tipo de Dança em causa. Também a coordenação, fluidez e sintonia com a música serão exercitadas em todas as aulas pois são fundamentais para que se possa dançar com música.

O programa propõe ainda como objectivos, que o aluno seja capaz de ajustar a sua acção para realizar alterações ou mudanças da formação sugeridas pela dinâmica da música, evoluindo em toda a área. Este parece ser um dos objectivos mais difíceis de alcançar pelos alunos, pois implica muita prática, de forma a conseguirem rapidamente adquirir a noção do ritmo da música, efectuar a contagem dos tempos e aperceberem-se da mudança dos blocos. No entanto, é um aspecto muito importante e, como tal, será exercitado logo desde a 1ª aula prática.

Por último, o programa faz referência aos conceitos psicossociais, destacando a cooperação e apoio que os alunos deverão demonstrar uns com os outros na participação das actividades, apresentando sugestões aos colegas. Assim sendo, a cooperação e o respeito serão fomentados em todas as aulas e sem eles os alunos não poderão atingir os objectivos estabelecidos para as competências de atitude.

Não poderia deixar de parte o domínio da cultura desportiva, até porque a Dança é um excelente veículo de transmissão de cultura, uma vez que permite realizar uma viagem pelo mundo através da abordagem de diferentes tipos de danças originárias de diferentes países e diferentes culturas. Como tal, para a primeira aula (teórico-prática), está planeada a visualização de um filme

e posterior interpretação, onde será estabelecida a ponte entre a origem da Dança. Nesta aula, serão também fornecidos aos alunos documentos de apoio com curiosidades acerca da Dança, incluindo os nomes e endereços electrónicos de filmes históricos sobre Dança. Em cada aula, será transmitida a origem, as características principais e a terminologia específica do tipo de Dança em causa.

A última aula da UDD está destinada à avaliação sumativa, que tem como objectivo avaliar quantitativamente as competências de acção, as competências de conhecimento e as competências de atitude.

As competências de acção serão avaliadas através de dois testes práticos: uma coreografia de turma (a turma terá de escolher um tema e todos os alunos terão de participar na sua construção) e uma coreografia de grupo (a turma será dividida em seis grupos de quatro elementos – a cada grupo será atribuído, por sorteio, um tema diferente, correspondente a um dos diferentes tipos de Dança abordados).

Relativamente às competências de conhecimento, os alunos serão avaliados através da realização de uma tarefa teórico-prática, que consiste na realização de um cartaz de grupo relacionado com a história e características de um dos seis tipos de danças abordadas ao longo das aulas (os mesmos grupos da coreografia de grupo). Além disso, será proposto aos alunos que realizem uma exposição dos cartazes na biblioteca com o tema “Dança, pela tua saúde!”, no âmbito do tema da Área de Projecto “Vida Saudável”.

As competências de atitude serão alvo de avaliação contínua, ao longo de todas as aulas.

Posto isto, esta UDD foi elaborada tendo em conta as três grandes áreas de acção, referidas no CNEF (2001) como fundamentais para o desenvolvimento das competências específicas em dança: Interpretação, Composição e Apreciação. O mesmo documento refere ainda que, um trabalho de análise e discussão colectiva do movimento, assim como a mostra de filmes e a pesquisa bibliográfica de informação sobre a dança, conduzirão o aluno a um discurso oral e escrito, crítico e fundamentado, acerca da dança.

Ao longo das aulas, as coreografias serão ensinadas de acordo com o método da adição ou o método progressivo, visto que são os mais utilizados para principiantes.

Ao nível da instrução, tendo em conta que o espelho disponível no espaço onde irão decorrer as aulas é pequeno, será utilizada preferencialmente a representação espelhada, pois permite um maior controlo da turma, no entanto, para que os alunos observem alguns movimentos mais complexos, por vezes será utilizada a representação correspondente. Além disso, a professora estará quase sempre em exercitação com os alunos de forma a demonstrar o modo de execução das habilidades.

Em suma, através desta UDD, pretende-se que os alunos evoluam relativamente ao domínio de seu corpo, desenvolvendo as suas possibilidades de movimentação, descobrindo novos espaços/culturas, superando limitações e condições para enfrentarem novos desafios quanto aos aspectos motores, sociais, afectivos e cognitivos. Assim, tenciona-se criar oportunidades para os alunos se expressarem, serem criativos, espontâneos e conviverem com os colegas e com eles mesmos, preservando sempre o respeito mútuo.

4.4 Métodos de recolha de dados

4.4.1 Questionário de satisfação com a Imagem Corporal

A avaliação da Satisfação com a Imagem Corporal foi efectuada através do questionário *Body Image Satisfaction Questionnaire* (BIS), desenvolvido por Lutter et al. (1986, cit. Lutter et al., 1990).

Este questionário é constituído por 22 itens, correspondendo cada um a partes ou factores relacionados com o corpo. Tal como Abrantes (1998) incluímos o item nádegas por considerarmos ser uma parte do corpo a que os indivíduos de ambos os sexos atribuem elevada importância, logo serão considerados 23 itens. Os indivíduos são inquiridos relativamente à satisfação

com as várias partes corporais, numa escala de Lickert, que varia entre 1 e 5 pontos: 1 – não gosto nada e desejaria ser diferente; 2 – não gosto mas tolero; 3 – é indiferente; 4 – estou satisfeito (a); 5 - considero-me favorecido (a).

O nível de satisfação com a IC é obtido pela média dos 23 itens (xBIS). Quanto mais elevado é o valor final obtido, maiores são os índices de satisfação com a IC que o indivíduo possui.

Incluímos ainda uma questão suplementar (item 24) para avaliar a percepção do peso corporal (1 - sinto-me gordo(a); 2 – sinto-me magro(a); 3 – tenho o peso ideal). O nosso objectivo na inclusão deste item (percepção do peso corporal) foi comparar as respostas com a satisfação com a IC. Assim sendo, o tratamento estatístico do item 24 foi realizado à parte, uma vez que este não se refere ao nível de satisfação, mas sim à percepção do peso.

O questionário utilizado neste estudo foi traduzido e adaptado para a população portuguesa por Abrantes (1998). A mesma autora avaliou a fiabilidade deste instrumento, sendo que os resultados obtidos evidenciaram que o questionário em causa apresenta uma boa fiabilidade (o valor médio do coeficiente de correlação intraclasse foi de 0.92 para a satisfação com a IC e de 1.00 para a percepção do peso).

4.4.2 Questionário de opiniões e atitudes acerca da Dança e da Educação Sexual

Para averiguarmos a ocorrência de alterações, do primeiro para o segundo momento, em algumas opiniões e atitudes específicas acerca da Dança e ES, nomeadamente nos hábitos de dançar fora das aulas de EF e tomar banho na escola, elaboramos um questionário com 9 questões, 6 relacionadas com a Dança e 3 com a ES. Em cada questão, os alunos tinham de assinalar com (x) apenas uma das respostas possíveis, correspondente à opinião ou atitude mais frequente.

4.4.3 Entrevista semi-estruturada das perspectivas acerca da abordagem da Dança e da Educação Sexual

A entrevista, de acordo com Denzin e Lincoln (2000), é uma das formas mais eficazes de tentativa de compreender o ser humano. O objectivo fundamental é perceber a opinião dos entrevistados acerca do assunto que está a ser investigado (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005). Estes mesmos autores, referem ainda que o método da entrevista é um processo prévio que permite ao investigador referenciar e classificar os problemas e os estados emocionais das pessoas. Assim sendo, podemos alcançar o que não é percepcionado, uma vez que, segundo Pais (2003), a função da entrevista é chegar ao “não visto”.

Segundo Grawitz (2001), existem quatro formas de recolha de dados qualitativos com recurso a entrevistas: 1) entrevista de conversa informal; 2) modelo de entrevista aberta; 3) entrevista fechada ou de resposta fixa; 4) entrevista semi-estruturada.

Para o nosso estudo, dos vários tipos de entrevistas possíveis, decidimos recorrer à entrevista semi-estruturada ou semidirectiva, dado que, segundo Quivy e Campenhoudt (2008), é a mais utilizada na investigação em ciências sociais. Os mesmos autores referem que, este tipo de entrevista, caracteriza-se por ser relativamente aberta, sendo o investigador que define um conjunto de questões que constituem o guião da entrevista, sem que seja obrigatório colocar as questões pela ordem do guião, até porque, o entrevistador deve intervir sempre que necessário, com o intuito de reconduzir a entrevista para o objectivo. Na mesma ordem de ideias, Vala (2007) afirma que, nas entrevistas semi-estruturadas, o entrevistador não está limitado pelas perguntas anteriormente estabelecidas, sendo possível incluir outras, em função das respostas dadas pelos entrevistados e de acordo com os objectivos em causa.

Para Quivy e Campenhoudt (2008), as principais vantagens das entrevistas residem na associação ente o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos e a flexibilidade de utilização, assim como na

possibilidade de recolher testemunhos e interpretações dos interlocutores, respeitando a linguagem e as categorias mentais. Os mesmos autores, referem ainda que, em especial nas entrevistas semi-estruturadas, os inquiridos são levados frequentemente a exprimirem-se pela primeira vez acerca do assunto e terão portanto de reflectir e de encontrar as palavras adequadas para expressar o seu ponto de vista. Assim sendo, a comunicação resultante da entrevista passa a ser vista, não como um simples dado, mas como um processo de elaboração do pensamento.

Apesar das vantagens referidas anteriormente, as entrevistas também têm desvantagens, entre as quais, o facto de os dados recolhidos se resumirem a enunciados verbais ou discursos, isto é, pode existir uma discrepância entre aquilo que os indivíduos dizem e aquilo que realmente fazem (Poirier, Clapier-Valladon & Raybaut, 1999). Outro aspecto a ter em conta é a interferência das características pessoais do entrevistado, tais como, a etnia, a classe e o género (Denzin & Lincoln, 2000).

Os dados provenientes das entrevistas devem ser registados por escrito (ou transcritos, no caso de ter havido gravação áudio) e reduzidos (codificados, formatados), para de seguida serem tratados (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005).

4.4.3.1 Construção e realização das entrevistas

No nosso estudo, para percebermos a perspectiva dos alunos acerca da abordagem da Dança nas aulas de EF e acerca da ES, foi elaborado um guião de entrevista semi-estruturada, tendo em conta o quadro teórico que foi sendo construído e as concepções de Quivy e Campenhoudt (2008). Antes da aplicação das entrevistas, procedemos à realização de entrevistas piloto, de forma a perceber até que ponto o guião das mesmas ia de encontro à recolha de dados que procuramos obter. Após este processo, procedemos aos ajustamentos nas questões e na forma de intervenção.

Na última aula da UDD, dia 10 de Maio, foram seleccionados seis alunos aleatoriamente e realizadas seis entrevistas individualmente, no mesmo local

onde decorreram as aulas de Dança – sala de ginástica da Escola EB 2/3 Nicolau Nasoni. A duração de cada uma das entrevistas oscilou entre 9 e 26 minutos, tendo sido gravadas com a autorização dos entrevistados. A gravação das entrevistas é essencial para posteriormente se proceder à transcrição, pois, tal como referem Ghiglione e Matalon (1997) e Quivy e Campenhoudt (2008), permite uma recolha integral dos discursos incluindo hesitações e pausas.

4.5 Procedimentos de análise de dados

4.5.1 Estatística descritiva e estatística inferencial

Após a recolha dos dados através dos questionários referidos anteriormente, procedemos à sua organização e tratamento estatístico. Para tal, foi construída uma base de dados no programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 15.0.

Para a apresentação dos valores da média e desvio padrão recorremos aos procedimentos da estatística descritiva.

Relativamente à estatística inferencial, recorremos à estatística não paramétrica, dado que, através da análise da normalidade dos dados, verificamos a ausência de normalidade. Além disso, a nossa amostra tem um número reduzido de indivíduos ($n \leq 30$). Assim sendo, recorremos ao Teste *Wilcoxon* (Siegel & Castellan, 1988) para compararmos o primeiro com o segundo momento de observação, no que concerne à variável dependente (Satisfação com a Imagem Corporal). Utilizamos também o Teste *Mann-Whitney* (Siegel & Castellan, 1988) para comparar o sexo feminino com o masculino em cada momento de observação, no que respeita à variável dependente (Satisfação com a IC). Para comparar as categorias de percepção do peso no que respeita à variável dependente (Satisfação com a IC), utilizamos o teste de Kruskal-Wallis (Siegel & Castellan, 1988).

Ao longo do estudo, pareceu-nos credível admitir o nível de significância $p \leq 0,10$, uma vez que em estudos que cruzam o domínio das ciências sociais e

humanas lidamos com variáveis que apresentam alguma dificuldade de mensuração (Hill & Hill, 2000).

4.5.2 Análise de conteúdo

Para percebermos a perspectiva dos alunos acerca da abordagem da Dança nas aulas de EF e acerca da ES, o nosso *corpus* foi constituído pela transcrição das entrevistas realizadas e a técnica de tratamento das informações que utilizamos foi a análise de conteúdo (Bardin, 2004; Denzin & Lincoln, 2000; Vala, 2007), uma vez que esta técnica é muito utilizada em pesquisas que se reportam a todos os níveis da investigação empírica, com a vantagem de em muitos casos funcionar como uma técnica *não-obstrutiva* (Vala, 2007).

Tal como já foi referido anteriormente, a informação recolhida através das entrevistas, não corresponde à realidade absoluta, mas ao que os indivíduos dizem acerca dos assuntos propostos. Como tal, um dos objectivos da análise de conteúdo é desencobrir a realidade através de um conjunto de complexos processos de reconstrução a partir de conteúdo das entrevistas (Pais, 2003). Assim sendo, ao utilizarmos esta técnica, temos a possibilidade de ver mais além do que as próprias evidências, de perceber o conteúdo manifesto das comunicações e de as interpretar (Bardin, 2004; Grawitz, 2001; Silverman, 2000; Vala, 2007).

O objectivo da análise de conteúdo é efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e organizadas (Vala, 2007).

Bardin (2004) define a análise de conteúdo como sendo um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. Daí que não seja considerado um método, mas sim uma técnica de tratamento da informação,

que possibilita a utilização de material não estruturado, como por exemplo, entrevistas (Vala, 2007).

A análise de conteúdo pressupõe, segundo (Vala, 2007): a delimitação dos objectivos e definição de um quadro de referência teórico; a constituição de um *corpus*; definição de categorias; e, por último, definição de unidades de análise. Assim sendo, após o enquadramento teórico e a definição dos objectivos da aplicação da entrevista do nosso estudo, seleccionamos o nosso *corpus* de análise. Tal como defende o mesmo autor, como o material a analisar foi produzido com vista à pesquisa, o *corpus* de análise é todo esse material, no nosso caso, a transcrição das seis entrevistas. Seguidamente, passaremos a explicar mais pormenorizadamente as tarefas de definição de unidades de análise e definição de categorias.

4.5.2.1 Definição das unidades de análise

Segundo Vala (2007), a análise de conteúdo implica a definição de três tipos de unidades: 1) de registo; 2) de contexto; 3) de enumeração. O nosso estudo, apenas pressupõe a definição da unidade de registo e da unidade de contexto, uma vez que a unidade de enumeração está relacionada com a quantificação.

A Unidade de Registo, é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização. Pode ser de natureza e dimensões variáveis. Ao nível linguístico, pode-se considerar como unidade de registo a “palavra” ou a “frase”; ao nível semântico, o “tema” é a unidade de registo mais utilizada.

A unidade de registo que seleccionamos para o nosso estudo é o “tema” (análise temática), uma vez que este é geralmente utilizado para estudar atitudes, valores e tendências, entre outras coisas. Através da análise temática, podemos descobrir fragmentos de texto portadores de significação, podendo estes ser uma frase, um resumo ou uma afirmação.

A Unidade de Contexto é o segmento mais largo de conteúdo, examinado aquando da caracterização da unidade de registo. Como tal, a dimensão da unidade de contexto, depende do tipo de unidade de registo escolhido. Assim sendo, optamos por utilizar como unidade de contexto, os documentos completos que queríamos analisar, ou seja, a transcrição de cada uma das entrevistas.

4.5.2.2 Definição de categorias

A categorização tem uma presença constante no nosso quotidiano, na medida em que aprendemos a separar, a classificar e ordenar, através de exercícios simples (Bardin, 2004), atribuindo-lhes um sentido, com o objectivo de simplificar para potenciar a apreensão e, se possível, a explicação (Vala, 2007). Assim sendo, podemos compreender as categorias como classes, onde se reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, sendo este agrupamento realizado tendo em consideração os caracteres comuns desses mesmos elementos (Bardin, 2004).

As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que se recolheu, sendo criadas em função do objectivo de cada estudo (Grawitz, 2001). Neste sentido, habitualmente, uma categoria é composta por um termo-chave que indica o significado central do conceito que se quer apreender, e de outros sinais que descrevem o quadro semântico do conceito (Vala, 2007). Este mesmo autor, refere que a construção de um sistema de categorias pode ser realizado *a priori* ou *a posteriori*, ou até mesmo através da combinação dos dois processos.

Segundo Bardin (2004), podemos falar de duas funções da análise de conteúdo. Uma função heurística, na qual existe uma tentativa exploratória, e uma função de administração de prova, através da qual se confirmam ou não as hipóteses.

No caso concreto do nosso estudo, como a realização do guião da entrevista que se desenvolveu no decorrer da construção do quadro teórico, está implícito o apriorismo. No entanto, apesar das questões constituintes das

entrevistas se configurarem desde logo como uma forma prévia de categorização, a verdade é que as respostas às mesmas eram uma incógnita, logo, também está implícita a função heurística, uma vez que fomos em busca do material. Assim, a categorização inerente à técnica de análise do conteúdo, foi efectuada quer *a priori*, quer *a posteriori*.

Após a construção das categorias de análise de conteúdo, estas devem ser sujeitas a um teste de validade interna, isto é, o investigador deve assegurar a exaustividade e exclusividade das categorias (Vala, 2007). Mais especificamente, este autor pretende: com a exaustividade, garantir que todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias; com a exclusividade, que uma mesma unidade de registo só possa caber numa categoria.

As categorias definidas para o nosso estudo são as seguintes:

Categoria A – Corpo em Crescimento

Categoria B – Relações interpessoais

Categoria C – Expressões da Sexualidade

Categoria D – Saúde Sexual

4.5.2.3 Justificação das categorias

A sexualidade humana tem, entre muitas possíveis dimensões, uma dimensão ligada aos diversos aspectos relacionados com o corpo, uma dimensão ligada aos aspectos relacionais e afectivos e uma outra dimensão relacionada com a saúde, porque está ligada ao nosso bem-estar e a problemas diversos (Frade et al., 1999). Estes autores, assumindo as dimensões anteriores, agrupam os temas de ES propostos para cada ciclo de ensino, em quatro grandes áreas: Expressões da Sexualidade; Corpo em Crescimento, Relações Interpessoais e Saúde Sexual.

Para o nosso estudo, consideramos pertinente considerar estas dimensões na definição das nossas categorias. De uma forma mais específica, resolvemos relacionar um dos objectivos no nosso estudo com as quatro grandes áreas da ES: analisar a opinião final (após a aplicação da UDD) dos

alunos, acerca do próprio corpo e dos corpos dos colegas (Corpo em Crescimento), das questões de género e estereótipos na Dança (Relações Interpessoais) e de uma possível relação entre a EpS, ES e EF (Expressões da Sexualidade e Saúde Sexual).

Como tal, a justificação das categorias baseia-se essencialmente nos objectivos propostos para cada área, em função do ciclo de ensino em que os indivíduos da nossa amostra se encontram (3º Ciclo do EB), com o intuito de compararmos os discursos dos entrevistados acerca da Dança na EF com os objectivos propostos em termos de ES.

Categoria A – Corpo em Crescimento

Tendo em conta que alguns dos alunos do 3º Ciclo do EB ainda se encontram a viver a puberdade, sendo esta uma fase de transformações (físicas, psicológicas e afectivas) que o jovem poderá ter alguma dificuldade em entender e aceitar, são inevitáveis mudanças de humor e de comportamento (Canavarro, 1999; Pereira & Freitas, 2001). Além disso, o medo de ser diferente dos outros é algo que começa a estar presente e que deve ser tido em conta no tratamento deste tema, salientando-se o facto de cada indivíduo ter o seu ritmo de crescimento (Frade et al., 1999).

Crescer “sem aviso”, muito rápido e descoordenadamente (por exemplo, os membros inferiores e superiores desproporcionados em relação ao tronco), numa altura em que a aparência é tão importante, pode levar a situações de auto-depreciação, a preocupações exageradas (com o peso, com as medidas, etc.) ou, em situações extremas a obsessões limitadoras do quotidiano, dos contactos sociais e da saúde em geral (Frade et al., 1999; Nodin, 2001).

A “imagem de si” que cada indivíduo vai construindo ao longo da vida é elaborada com base na sua própria percepção e na percepção que ele acha que os outros têm de si (Fallon, 1990). Será a forma de o indivíduo se relacionar positivamente consigo mesmo, que lhe proporcionará sentimentos de realização pessoal e autoestima, que o tornam competente nas relações que estabelece com os outros. Bruchon-Schweitzer (1990) referiu que,

aspectos referentes às atitudes, sentimentos e experiências que o indivíduo acumulou a propósito do seu corpo, são integrados numa percepção da IC.

Em suma, se o jovem adoptar uma atitude positiva face às modificações corporais, é provável que estas sejam vividas de uma forma mais facilitadora da autoestima e com um nível de ansiedade relativamente menor (Fenwick & Smith, 1995; Frade et al., 1999; Marinis & Colman, 1995).

Face a tudo o que foi exposto, dentro desta área, alguns dos objectivos de ES referidos por Frade et al. (1999) e que nos parecem possíveis de alcançar através das aulas de Dança são:

- Criar o gosto pela descoberta dos próprios sentimentos e emoções;
- Desenvolver atitudes de compreensão e respeito pelos sentimentos e emoções de cada um;
- Desenvolver o conhecimento sobre si e sobre os outros;
- Desenvolver uma atitude positiva face às modificações corporais;
- Ser capaz de expressar sentimentos relativos ao seu crescimento;
- Aceitar que cada pessoa tem o seu ritmo de crescimento;
- Adquirir um vocabulário adequado para nomear as diferentes partes do corpo.

Categoria B – Relações interpessoais

A Escola é um local de relações interpessoais por excelência, onde a identidade sexual e social é construída, quer exista ou não ES (Egypto, 2003).

A adolescência é sem dúvida uma fase de incerteza, de insegurança, de crise e, ao mesmo tempo, de necessidade de afirmação, de liberdade e emancipação (Fenwick & Smith, 1995; Marinis & Colman, 1995).

Nesta faixa etária, os pares desempenham um papel fundamental nas aprendizagens, no apoio e na inserção social do adolescente (Frade et al., 1999).

Um aspecto importante para se explorar com os adolescentes é o da responsabilidade social, já que nesta fase etária possuem um maior reconhecimento de si como autores dos seus actos, reconhecimento e respeito pelos outros e, de certa forma, maior capacidade de antecipação dos efeitos

das próprias acções e comportamentos. Contudo, o problema da responsabilidade pessoal e social vê-se influenciado por variáveis do tipo cognitivo, já que muitos adolescentes possuem nítidas manifestações de egocentrismo, fantasias pessoais e crenças irracionais de que são únicos e especiais (Santos et al., 2001).

A aquisição da capacidade de coexistir num grupo, adoptando as suas normas internas e decisões, mas mantendo a individualidade, é uma das tarefas da adolescência e que tem fortes repercussões nos ciclos de vida seguintes (Frade et al., 1999). Os mesmos autores referem que, para possibilitar essa aquisição, é imprescindível reforçar a auto-estima e criar plasticidade nas relações interpessoais.

Além das situações referidas anteriormente, Frade et al. (1999) alertam para o facto de ser necessário ter em conta que, apesar de se verificarem nas últimas décadas avanços consideráveis no esbatimento das desigualdades, em algumas situações ainda persiste uma visão demasiado rígida do que é “próprio do homem ou da mulher”, tendo efeitos negativos no modo como as pessoas vivem a própria sexualidade, o próprio corpo e os comportamentos individuais e dos outros. Como tal, situações de crise no dia-a-dia dos indivíduos (em família, no trabalho, na Escola, etc.) prendem-se, muitas vezes, com a pouca maleabilidade dos modelos sexuais que se possuem e com a dificuldade em criar um distanciamento crítico face a eles.

Dissociar sexualidade, género e Escola é um erro. A sexualidade está presente em todos os momentos escolares, quer nas simples brincadeiras de recreio como os jogos de “esconde-esconde”, nas brincadeiras de “médicos e enfermeiras”, no jogo da “verdade ou consequência”, quer nos primeiros enamoramentos que frequentemente assolam os estudantes (Louro, 2001).

Face a tudo o que foi exposto, dentro desta área, alguns dos objectivos de ES referidos por Frade et al. (1999) e que nos parecem possíveis de alcançar através das aulas de Dança são:

- Treinar a capacidade de decisão;
- Aceitar as diferentes opiniões e decisões dos outros;

- Desenvolver atitudes e comportamentos não discriminatórios, que promovam a igualdade de direitos e oportunidades entre os sexos;
- Identificar alguns comportamentos sexuais estereotipados presentes na nossa sociedade;
- Adotar uma atitude crítica face aos papéis estereotipados atribuídos socialmente a homens e mulheres;
- Aceitar que os papéis desempenhados pelas pessoas não devem ser determinados pelo sexo a que pertencem;
- Ser capaz de propor medidas propiciadoras da não discriminação e da desigualdade entre os sexos.

Categoria C – Expressões da Sexualidade

Sexualidade é diferente de sexo. É uma importante área de desenvolvimento humano com expressões e repercussões na forma como o indivíduo se relaciona consigo próprio e com os outros, na constante procura de amor, contacto e intimidade. Influencia pensamentos, sentimentos, acções e interações, podendo repercutir-se no estado de saúde física e mental dos indivíduos (Nodin, 2001), podendo provocar conflitos internos, quando geradora de um conjunto básico de comportamentos, nem sempre coerentes com a individualidade, carácter, valores e normas sociais (Soveral, 2002).

Assim sendo, a sexualidade pode constituir uma forma privilegiada de enriquecimento pessoal e relacional ou, pelo contrário, tornar-se numa fonte de sofrimento que afecta dramaticamente a vida da pessoa, quer a nível da realização pessoal e relacional, quer a nível das “pesadas facturas” pagas quando a sua expressão se faz de forma imatura ou ignorante (Gomes, 1992).

Atravessando os mais diversos domínios desde a poesia, música, expressão artística (domínio plástico, corporal, etc.), relacionamento interpessoal, ela está presente no nosso dia-a-dia, desde a concepção até à morte e é incontestavelmente condicionada ou até mesmo modelada por uma combinação complexa rede de factores de ordem biológica, cognitiva, psicológica, social, cultural, política, interpessoal e axiológica (Barragán, 1997;

López & Fuertes, 1999; Rocha, 1996; Vaz et al., 1996; Veiga, Teixeira, Martins & Melo-Silvestre, 2006).

A sexualidade na adolescência progride de experiências de auto-erotismo para interações de carícias e beijos com colegas e amigos, muitas vezes em território escolar. É importante que a Escola defina limites para os comportamentos sexualizados no seu perímetro, o que se consegue com uma discussão aberta com os estudantes, na qual a dimensão ética é essencial: as boas práticas demonstram que os alunos não tem dificuldade em aceitar regras de comportamento na área da sexualidade, desde que sejam ouvidos e convidados a participar na sua definição (GTES, 2007b).

Nesta faixa etária, é frequente existir uma visão limitada e padronizada da Sexualidade. Acontece, por exemplo, ser associada exclusivamente aos órgãos sexuais e às relações sexuais/coito ou a um período determinado da vida (Frade et al., 1999). Como tal, os autores referem que adquirir uma noção mais alargada, logo mais flexível e rica, possibilita, para além do aumento de conhecimentos, o desenvolvimento de atitudes de aceitação das diferentes formas de viver a Sexualidade. Além disso, referem que, dado as sociedades tenderem a classificar como anormais as situações e comportamentos que, num dado momento histórico, fujam ao que é mais frequente (dito normal), é importante que os jovens compreendam que a orientação sexual não é uma escolha e que a Sexualidade tem múltiplas manifestações, sendo importante compreender e aceitar tal variabilidade.

A ES é diferente de informação sexual. A tentativa de reduzir a ES à mera transmissão de conhecimentos sobre a anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores é insuficiente, sendo necessário abordar aspectos relacionais e afectivos da sexualidade, promovendo-se desta forma uma sexualidade saudável, gratificante e consciente (Egypto, 2003; Nodin, 2001; Paiva & Paiva, 2002; Suplicy, 1995).

Face a tudo o que foi exposto, dentro desta área, alguns dos objectivos de ES referidos por Frade et al. (1999) e que nos parecem possíveis de alcançar através das aulas de Dança são:

- Compreender o que é a Sexualidade, a diversidade e a individualidade das suas expressões;
- Entender que a importância relativa das dimensões da Sexualidade varia ao longo da vida e de pessoa para pessoa.
- Aceitar a variabilidade pessoal dos desejos e comportamentos sexuais.

Categoria D – Saúde Sexual

A maioria das actuais ameaças à saúde dos adolescentes são a consequência de factores sociais, ambientais e comportamentais (DiClemente, Hansen & Ponton, 1996). Assim sendo, a saúde dos adolescentes tem de ser considerada num contexto mais alargado, tendo em conta o bem-estar físico, emocional e social (Matos et al., 2006).

Segundo Brás (2001), o sujeito da saúde é ele próprio, o que implica a necessidade de formar pessoas capazes de assumirem progressivamente a sua própria mudança responsável, através de incrementos quotidianos, não só para aprenderem a manter com também para promoverem a saúde, o bem-estar e a qualidade de vida.

A promoção de hábitos saudáveis pode começar por atitudes de prevenção, que devem ser incentivadas muito cedo, pela criação de hábitos de higiene diários.

As alterações hormonais vão produzir, em geral, excreções corporais normais desta idade, que levam à necessidade de cuidados especiais. No entanto, alguns jovens têm dificuldade em aceitar as alterações corporais, o que poderá suscitar comportamentos desajustados face à higiene pessoal. Poderão, por exemplo, recusar-se a tomar banho ou a fazer desporto para não terem de se vestir perante os outros (Frade et al., 1999). Estes autores consideram que os hábitos de higiene podem ser incentivados pelos pais e educadores, através de algumas estratégias de valorização da auto-estima, que levem o individuo a sentir-se bem com ele próprio e que favoreçam a sua identificação com o grupo.

Nóbrega (2005) concluiu, entre outras coisas, que os hábitos de higiene são um dos conteúdos curriculares da EpS mais abordados pelos professores de EF.

Dentro desta área é igualmente importante promover comportamentos de aceitação da prevenção das IST's (Frade et al., 1999).

Face a tudo o que foi exposto, dentro desta área, alguns dos objectivos de ES referidos por Frade et al. (1999) e que nos parecem possíveis de alcançar através das aulas de Dança são:

- Reconhecer a importância de cuidar do corpo;
- Entender a importância da higiene corporal;
- Entender a importância das medidas preventivas das IST's.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos, analisamos e discutimos os resultados obtidos no nosso estudo, ao nível da satisfação com a IC, das opiniões e atitudes acerca da Dança e da ES e das perspectivas acerca da abordagem da Dança e da ES.

5.1 Satisfação com a Imagem Corporal

Relativamente à satisfação com a IC, inicialmente serão apresentados e analisados os resultados e só posteriormente é que serão discutidos todos os resultados em conjunto.

Satisfação com a Imagem Corporal nos dois momentos de observação

No Quadro 1. podemos observar os valores de Satisfação com a Imagem Corporal, relativamente à comparação do primeiro momento (1ºMom.) com o segundo momento (2ºMom.).

Quadro 1- Satisfação com a Imagem Corporal. Primeiro momento e segundo momento Média, desvio padrão, valores de *mean rank*, de *z* e de *p*.

	1º Mom.	2º Mom.	Mean Rank	z	p
1. Cabelo	3,48±1,16	3,87±1,01	(4,88*; 7,31**)	-1,563	0,118
2. Dentes	3,22±1,17	3,48±1,12	(8,00*; 8,00**)	-1,209	0,227
3. Olhos	4,17±0,78	3,91±1,00	(9,61*; 7,07**)	-0,996	0,319
4. Orelhas	3,87±0,92	3,52±0,67	(6,83*; 5,50**)	-1,890	0,059
5. Nariz	3,48±0,99	3,35±0,78	(5,83*; 9,63**)	-0,504	0,614
6. Pele	3,65±0,83	3,65±0,93	(6,50*; 6,50**)	0,000	1,000
7. Aspecto geral da face	3,43±1,12	3,48±0,85	(7,80*; 5,57**)	0,000	1,000
8. Braços	3,87±0,81	3,52±0,99	(7,88*; 5,60**)	-1,258	0,209
9. Peitorais/seios	3,74±0,86	3,87±0,81	(8,06*; 9,83**)	-0,600	0,548
10. Ombros	3,78±0,80	3,39±0,40	(8,10*; 6,00**)	-1,897	0,058
11. Barriga	3,13±1,18	3,09±1,12	(6,31*; 8,10**)	-0,369	0,712
12. Ancas	3,30±1,15	3,26±1,10	(6,92*; 6,08**)	-0,201	0,841
13. Cintura	3,35±0,93	3,39±1,03	(8,70*; 5,94**)	-0,145	0,884
14. Nádegas	3,39±0,99	3,17±0,94	(7,25*; 6,60**)	-0,893	0,372
15. Coxas	3,17±1,27	3,13±0,81	(9,40*; 9,63**)	-0,388	0,698
16. Pernas	3,52±1,12	3,22±1,09	(7,40*; 7,75**)	-1,431	0,152
17. Forma do corpo	3,35±1,27	3,57±0,85	(7,25*; 8,50**)	-0,984	0,325
18. Atitude/porte	3,87±0,81	3,87±0,69	(7,50*; 7,50**)	0,000	1,000
19. Peso	3,70±1,22	3,22±1,09	(6,75*; 4,00**)	-1,925	0,054
20. Altura	4,09±0,90	3,65±0,93	(7,70*; 7,00**)	-1,587	0,112
21. Condição Física	3,57±1,04	3,70±0,88	(5,25*; 5,67**)	-0,690	0,490
22. Energia	4,30±0,76	4,09±0,51	(5,71*; 5,00**)	-1,387	0,166
23. Em geral, qual é o grau de satisfação com a tua aparência?	3,52±0,90	3,96±0,71	(5,00*; 6,22**)	-2,178	0,029
xBIS1ºMom.–xBIS2ºMom.	3,61±0,54	3,54±0,41	(13,05*; 9,95**)	-0,552	0,581

* Valor negativo; ** Valor positivo

Através da análise do Quadro 1., verificamos que os alunos que frequentaram as aulas da UDD não apresentam diferenças estatisticamente significativas nos valores de satisfação com a IC (média dos 23 itens) do primeiro para o segundo momento. Através da análise da média verifica-se uma tendência para a redução da satisfação com a IC, do primeiro para o segundo momento.

Após uma análise mais pormenorizada de cada item, verificamos diferenças estatisticamente significativas em 4 itens (4. Orelhas – $p=0,059$; 10. Ombros – $p=0,058$; 19. Peso – $p=0,054$; 23. Grau de satisfação geral com a aparência – $p=0,029$). Nos itens relativos à satisfação com as orelhas, ombros e peso, verificamos uma redução da satisfação. No entanto, no item relativo ao grau de satisfação geral com a aparência, verificamos um aumento da satisfação.

Satisfação com a Imagem Corporal para o sexo feminino, nos dois momentos de observação

No Quadro 2. podemos observar os valores de Satisfação com a Imagem Corporal para o sexo feminino, relativamente à comparação do primeiro com o segundo momento.

Quadro 2 - Sexo feminino. Satisfação com a Imagem Corporal. Comparação do primeiro com o segundo momento. Média, desvio padrão, valores de mean rank, de z e de p.

	1º Mom.	2º Mom.	Mean Rank	z	p
1. Cabelo	3,33±1,29	4,20±0,86	(0,00*; 4,00**)	-2,414	0,016
2. Dentes	3,00±1,25	3,33±1,23	(6,50*; 6,50**)	-1,072	0,284
3. Olhos	4,20±0,86	4,27±0,80	(5,13*; 4,90**)	-0,250	0,803
4. Orelhas	4,13±0,74	3,53±0,74	(4,00*; 0,00**)	-2,460	0,014
5. Nariz	3,33±1,11	3,20±0,77	(5,38*; 8,75**)	-0,322	0,747
6. Pele	3,73±0,96	3,67±0,90	(5,00*; 4,00**)	-0,289	0,773
7. Aspecto geral da face	3,40±1,12	3,47±0,83	(4,50*; 3,63**)	-0,090	0,928
8. Braços	3,93±0,88	3,60±0,99	(5,08*; 4,83**)	-0,979	0,327
9. Peitorais/seios	3,87±0,99	4,13±0,74	(4,50*; 7,25**)	-0,977	0,329
10. Ombros	3,73±0,88	3,27±0,46	(6,38*; 5,00**)	-1,706	0,088
11. Barriga	2,93±1,16	3,00±1,20	(4,50*; 5,63**)	0,000	1,000
12. Ancas	3,40±1,24	3,33±1,18	(4,00*; 4,00**)	-0,345	0,730
13. Cintura	3,40±1,06	3,53±1,06	(5,33*; 4,00**)	-0,288	0,774
14. Nádegas	3,47±1,13	3,20±1,08	(4,67*; 5,67**)	-0,666	0,506
15. Coxas	2,93±1,39	3,07±0,88	(5,25*; 6,90**)	-0,139	0,889
16. Pernas	3,47±1,25	3,13±0,83	(5,43*; 5,67**)	-1,115	0,265
17. Forma do corpo	3,40±1,30	3,67±1,05	(4,50*; 6,17**)	-1,027	0,305
18. Atitude/porte	3,80±0,94	4,00±0,65	(4,00*; 4,80**)	-0,905	0,366
19. Peso	3,67±1,23	3,33±0,98	(4,40*; 3,00**)	-1,406	0,160
20. Altura	4,07±0,59	3,73±0,88	(5,50*; 4,00**)	-1,311	0,190
21. Condição Física	3,47±1,06	3,80±0,86	(4,00*; 5,50**)	-1,311	0,190
22. Energia	4,40±0,51	4,20±0,41	(3,00*; 3,00**)	-1,342	0,180
23. Em geral, qual é o grau de satisfação com a tua aparência?	3,53±0,99	4,07±0,70	(3,00*; 4,17**)	-1,930	0,054
xBIS1ºMom.-xBIS2ºMom.	3,59±0,59	3,60±0,44	(8,33*; 6,88**)	-0,157	0,875

* Valor negativo; ** Valor positivo

Através da análise do Quadro 2., verificamos que os alunos do sexo feminino que frequentaram as aulas da UDD não apresentam diferenças estatisticamente significativas nos valores de satisfação com a IC (média dos 23 itens), do primeiro para o segundo momento. Verifica-se uma ligeira tendência para o aumento da satisfação com a IC, do primeiro para o segundo momento.

Após uma análise mais pormenorizada de cada item, verificamos diferenças estatisticamente significativas em 4 itens (1. Cabelo – $p=0,016$; 4. Orelhas – $p=0,014$; 10. Ombros – $p=0,088$; 23. Grau de satisfação geral com a aparência – $p=0,054$). Nos itens relativos à satisfação com as orelhas e ombros, verificamos uma redução da satisfação. No entanto, nos itens relativos ao cabelo e grau de satisfação geral com a aparência, verificamos um aumento da satisfação.

Satisfação com a Imagem Corporal para o sexo masculino, nos dois momentos de observação

No Quadro 3. podemos observar os valores de Satisfação com a Imagem Corporal para o sexo masculino, relativamente à comparação do primeiro com o segundo momento.

Quadro 3 - Sexo masculino. Satisfação com a Imagem Corporal. Comparação do primeiro com o segundo momento. Média, desvio padrão, valores de *mean rank*, de *z* e de *p*.

	1º Mom	2º Mom.	Mean Rank	z	p
1. Cabelo	3,75±0,89	3,25±1,04	(3,13*; 2,50**)	-1,414	0,157
2. Dentes	3,63±0,92	3,75±0,89	(2,00*; 2,00*)	-0,577	0,564
3. Olhos	4,13±0,64	3,25±1,04	(4,60*; 2,50**)	-1,552	0,121
4. Orelhas	3,38±1,06	3,50±0,53	(3,00*; 3,00**)	-0,447	0,655
5. Nariz	3,75±0,71	3,63±0,74	(1,00*; 0,00**)	-1,000	0,317
6. Pele	3,50±0,53	3,63±1,06	(2,00*; 3,00**)	-0,378	0,705
7. Aspecto geral da face	3,50±1,20	3,50±0,93	(2,75*; 2,50**)	0,000	1,000
8. Braços	3,75±0,71	3,38±1,06	(3,50*; 1,50**)	-0,736	0,461
9. Peitorais/seios	3,50±0,53	3,38±0,74	(4,00*; 3,00**)	-0,333	0,739
10. Ombros	3,88±0,64	3,63±0,52	(2,25*; 1,50**)	-0,816	0,414
11. Barriga	3,50±1,20	3,25±1,04	(2,17*; 3,50**)	-0,557	0,577
12. Ancas	3,13±0,99	3,13±0,09	(3,50*; 2,67**)	-0,137	0,891
13. Cintura	3,25±0,71	3,13±0,09	(3,75*; 2,50**)	0,000	1,000
14. Nádegas	3,25±0,71	3,13±0,64	(3,00*; 2,50**)	-0,378	0,705
15. Coxas	3,63±0,92	3,25±0,71	(4,75*; 3,00**)	-0,879	0,380
16. Pernas	3,63±0,92	3,38±0,92	(2,50*; 2,50**)	-1,000	0,317
17. Forma do corpo	3,25±1,28	3,38±0,52	(3,25*; 2,83**)	-0,276	0,783
18. Atitude/porte	4,00±0,53	3,63±0,74	(3,75*; 3,00**)	-1,000	0,317
19. Peso	3,75±1,28	3,00±1,31	(2,83*; 1,50**)	-1,289	0,197
20. Altura	4,13±1,36	3,50±1,07	(2,75*; 4,00**)	-0,948	0,343
21. Condição Física	3,75±1,04	3,50±0,93	(1,00*; 0,00**)	-1,000	0,317
22. Energia	4,13±1,13	3,88±0,64	(3,33*; 2,50**)	-0,707	0,480
23. Em geral, qual é o grau de satisfação com a tua aparência?	3,50±0,76	3,75±0,71	(2,50*, 2,50**)	-1,000	0,317
xBIS1ºMom.-xBIS2ºMom.	3,64±0,46	3,42±0,35	(5,20*, 3,33**)	-1,123	0,261

* Valor negativo; ** Valor positivo

Através da análise do Quadro 3., verificamos que os alunos do sexo masculino que frequentaram as aulas da UDD não apresentam diferenças estatisticamente significativas nos valores de satisfação com a IC (média dos 23 itens), do primeiro para o segundo momento. Verificamos uma tendência para a redução da satisfação com a IC nos alunos do sexo masculino, do primeiro para o segundo momento.

Após uma análise mais pormenorizada de cada item, não verificamos diferenças estatisticamente significativas.

Através da análise dos Quadros 2. e 3., verificamos um contributo significativamente maior dos alunos do sexo feminino para as diferenças estatisticamente significativas na satisfação com algumas partes do corpo, do primeiro para o segundo momento, encontradas na análise do Quadro V.1.

Satisfação com a Imagem Corporal para o sexo feminino e sexo masculino, no primeiro momento de observação

No Quadro 4. podemos observar os valores de Satisfação com a Imagem Corporal para o sexo feminino e sexo masculino, no primeiro momento de observação.

Quadro 4 - Primeiro momento de observação. Satisfação com a Imagem Corporal. Comparação do sexo feminino com o sexo masculino. Média, desvio padrão, valores de *mean rank*, de *z* e de *p*.

	Sexo Feminino	Sexo Masculino	<i>z</i>	<i>p</i>
1. Cabelo	3,33±0,33(11,33)	3,75±0,31(13,25)	-0,680	0,497
2. Dentes	3,00±0,32(10,90)	3,63±0,32(14,06)	-1,121	0,262
3. Olhos	4,20±0,22(12,47)	4,13±0,23(11,13)	-0,500	0,617
4. Orelhas	4,13±0,19(13,67)	3,38±0,38(8,88)	-1,710	0,087
5. Nariz	3,33±0,29(11,00)	3,75±0,25(13,88)	-1,009	0,313
6. Pele	3,73±0,25(12,80)	3,50±0,19(10,50)	-0,835	0,404
7. Aspecto geral da face	3,40±0,29(11,70)	3,50±0,42(12,56)	-0,306	0,759
8. Braços	3,93±0,23(12,63)	3,75±0,25(10,81)	-0,660	0,509
9. Peitorais/seios	3,87±0,26(13,20)	3,50±0,19(9,75)	-1,247	0,213
10. Ombros	3,73±0,23(11,63)	3,88±0,23(12,69)	-0,383	0,702
11. Barriga	2,93±0,30(10,80)	3,50±0,42(14,25)	-1,209	0,227
12. Ancas	3,40±0,32(12,83)	3,13±0,35(10,44)	-0,860	0,390
13. Cintura	3,40±0,27(12,40)	3,25±0,25(11,25)	-0,408	0,684
14. Nádegas	3,47±0,29(12,50)	3,25±0,25(11,06)	-0,505	0,614
15. Coxas	2,93±0,36(10,97)	3,63±0,32(13,94)	-1,067	0,286
16. Pernas	3,47±0,32(11,87)	3,63±0,32(12,25)	-0,136	0,892
17. Forma do corpo	3,40±0,34(12,23)	3,25±0,45(11,56)	-0,232	0,817
18. Atitude/porte	3,80±0,24(11,50)	4,00±0,19(12,94)	-0,521	0,603
19. Peso	3,67±0,32(11,83)	3,75±0,45(12,31)	-0,170	0,865
20. Altura	4,07±0,15(11,00)	4,13±0,48(13,88)	-1,088	0,277
21. Condição Física	3,47±0,27(11,43)	3,75±0,37(13,06)	-0,579	0,563
22. Energia	4,40±0,13(12,20)	4,13±0,40(11,63)	-0,215	0,830
23. Em geral, qual é o grau de satisfação com a tua aparência?	3,53±0,26(12,27)	3,50±0,27(11,50)	-0,295	0,768
xBIS1ºMom.	3,59±0,59(11,53)	3,64±0,46(12,88)	-0,453	0,650

* Valor negativo; ** Valor positivo

Através da análise do Quadro 4., verificamos que, no primeiro momento, não existem diferenças estatisticamente significativas entre os valores de satisfação com a IC do sexo feminino e do sexo masculino. Verificamos que, no primeiro momento, os alunos do sexo masculino apresentam uma tendência para uma maior satisfação com a IC, relativamente aos alunos do sexo feminino.

Após uma análise mais pormenorizada de cada item, apenas verificamos diferenças estatisticamente significativas no item 4 - orelhas ($p=0,087$). Verificamos que os alunos do sexo feminino, no primeiro momento, sentem-se significativamente mais satisfeitos com as orelhas, relativamente aos alunos do sexo masculino.

Satisfação com a Imagem Corporal para o sexo feminino e sexo masculino, no segundo momento de observação

No Quadro 5. podemos observar os valores de Satisfação com a Imagem Corporal para o sexo feminino e sexo masculino, no segundo momento de observação.

Quadro 5 - Segundo momento de observação. Satisfação com a Imagem Corporal. Comparação do sexo feminino com o sexo masculino. Média, desvio padrão, valores de *mean rank*, de *z* e de *p*.

	Sexo Feminino	Sexo Masculino	<i>z</i>	<i>p</i>
1. Cabelo	4,20+0,22(14,23)	3,25+0,37(7,81)	-2,320	0,020
2. Dentes	3,33+0,32(11,27)	3,75+0,31(13,38)	-0,737	0,461
3. Olhos	4,27+0,21(14,20)	3,25+0,37(7,88)	-2,229	0,026
4. Orelhas	3,53+1,92(11,87)	3,50+0,19(12,25)	-0,146	0,884
5. Nariz	3,20+0,20(10,80)	3,63+0,26(14,25)	-1,298	0,194
6. Pele	3,67+0,23(12,17)	3,63+0,38(11,69)	-0,171	0,865
7. Aspecto geral da face	3,47+0,22(11,97)	3,50+0,33(12,06)	-0,035	0,972
8. Braços	3,60+0,25(12,33)	3,38+0,38(11,38)	-0,354	0,723
9. Peitorais/seios	4,13+0,19(13,97)	3,38+0,26(8,31)	-2,048	0,041
10. Ombros	3,27+0,12(10,57)	3,63+0,18(14,69)	-1,640	0,101
11. Barriga	3,00+0,31(11,13)	3,25+0,37(13,63)	-0,869	0,385
12. Ancas	3,33+0,30(12,27)	3,13+0,35(11,50)	-0,267	0,789
13. Cintura	3,53+0,27(12,77)	3,13+0,35(10,56)	-0,777	0,437
14. Nádegas	3,20+0,28(12,03)	3,13+0,23(11,94)	-0,034	0,973
15. Coxas	3,07+0,23(11,37)	3,25+0,25(13,19)	-0,660	0,509
16. Pernas	3,13+0,22(11,40)	3,38+0,32(13,13)	-0,633	0,527
17. Forma do corpo	3,67+0,27(12,70)	3,38+0,18(10,69)	-0,720	0,471
18. Atitude/porte	4,00+0,17(13,20)	3,63+0,26(9,75)	-1,278	0,201
19. Peso	3,33+0,25(12,47)	3,00+0,46(11,13)	-0,483	0,629
20. Altura	3,73+0,23(12,17)	3,50+0,38(11,69)	-0,176	0,860
21. Condição Física	3,80+0,22(12,77)	3,50+0,33(10,56)	-0,789	0,430
22. Energia	4,20+0,11(13,10)	3,88+0,23(9,94)	-1,385	0,166
23. Em geral, qual é o grau de satisfação com a tua aparência?	4,07+0,18(12,97)	3,75+0,25(10,19)	-1,026	0,305
xBIS2ºMom.	3,60+0,44(13,10)	3,42+0,35(9,94)	-1,067	0,286

Através da análise do Quadro 5., verificamos que, no segundo momento, não existem diferenças estatisticamente significativas entre os valores de satisfação com a IC do sexo feminino e do sexo masculino. Verificamos que, no segundo momento, os alunos do sexo feminino apresentam uma tendência para valores de satisfação com a IC superiores, relativamente aos alunos do sexo masculino.

Após uma análise mais pormenorizada de cada item, verificamos diferenças estatisticamente significativas em 3 itens (1. Cabelo - $p=0,020$; 3. Olhos – $p=0,026$; 9. Peitorais/Seios – $p=0,041$). Podemos observar que os alunos do sexo feminino sentem-se significativamente mais satisfeitos com o cabelo, com os olhos e com a zona peitoral, relativamente aos alunos do sexo masculino.

Através da análise dos Quadros V.4. e V.5., verificamos que no primeiro momento, os alunos do sexo masculino apresentam valores de satisfação com a IC superiores, relativamente aos alunos do sexo feminino, apesar de não serem estatisticamente significativos. Os únicos resultados estatisticamente significativos encontrados no primeiro momento mostram que os alunos do sexo feminino sentem-se significativamente mais satisfeitos com as orelhas, relativamente aos alunos do sexo masculino.

Em contrapartida, no segundo momento, verificamos que os alunos do sexo feminino apresentam valores de satisfação com a IC superiores, relativamente aos alunos do sexo masculino, apesar de estes também não serem estatisticamente significativos. Além disso, verificamos que os alunos do sexo feminino, no segundo momento, sentem-se significativamente mais satisfeitos com o cabelo, com os olhos e com a zona peitoral, relativamente aos alunos do sexo masculino.

Percepção do Peso Corporal e Satisfação com a Imagem Corporal, no primeiro e segundo momento de observação

No Quadro 6. podemos observar a relação entre a Percepção do Peso Corporal e a Satisfação com a Imagem Corporal, no primeiro e segundo momento de observação.

Quadro 6 - Relação entre a Percepção do Peso Corporal e a Satisfação com a Imagem Corporal. Primeiro e segundo momento de observação. Média, desvio padrão, valores de *mean rank*, qui-quadrado e de p.

	Sinto-me gordo	Sinto-me magro	Peso ideal	χ^2	p
xBIS1ºMom.	3,78±0,67(14,08)	3,64±0,35(12,50)	3,53±0,54(11,00)	0,892	0,640
xBIS2ºMom.	3,20±0,33(7,00)	3,94±0,32(18,33)	3,57±0,38(12,40)	5,404	0,067

Através da análise do Quadro 6., verificamos que, no primeiro momento, não existe relação estatisticamente significativa entre a percepção do peso corporal e a satisfação com a IC.

No segundo momento, verificamos que existe relação estatisticamente significativa entre a percepção do peso corporal e a satisfação com a IC ($p=0,067$). Verificamos que, no segundo momento, os alunos que se percebem como magros são os que se encontram mais satisfeitos com a IC e os alunos que percebem como gordos, são os que se encontram menos satisfeitos.

Percepção do Peso Corporal e Satisfação com a Imagem Corporal para o sexo feminino, no primeiro e segundo momento de observação

No Quadro 7. podemos observar a relação entre a Percepção do Peso Corporal e a Satisfação com a Imagem Corporal para o sexo feminino, no primeiro e segundo momento de observação.

Quadro 7 - Sexo feminino. Relação entre a Percepção do Peso Corporal e a Satisfação com a Imagem Corporal. Primeiro e segundo momento de observação. Média, desvio padrão, valores de *mean rank*, de qui-quadrado e de p.

	Sinto-me gordo	Sinto-me magro	Peso ideal	χ^2	p
xBIS1ºMom.	3,25±0,14(5,25)	-	3,82±0,24(9,81)	3,817	0,148
xBIS2ºMom.	3,25±0,18(4,88)	-	3,67±0,12(8,65)	0,483	0,137

Através da análise do Quadro 7., verificamos que, tanto no primeiro como no segundo momento, não existe relação estatisticamente significativa entre a percepção do peso corporal e a satisfação com a IC, nos alunos do sexo feminino. Existe uma tendência para que os alunos do sexo feminino que se percebem como gordos se encontrem menos satisfeitos com a IC e os

alunos que percebem o seu peso como ideal, se encontrarem mais satisfeitos com a IC. Tanto no primeiro como no segundo momento, nenhum aluno do sexo feminino se percebe como magro.

Percepção do Peso Corporal e Satisfação com a Imagem Corporal para o sexo masculino, no primeiro e segundo momento de observação

No Quadro 8. podemos observar a relação entre a Percepção do Peso Corporal e a Satisfação com a Imagem Corporal (item nº 24) e a Satisfação com a Imagem Corporal para o sexo masculino, no primeiro e segundo momento de observação.

Quadro 8 - Sexo masculino. Relação entre a Percepção do Peso Corporal e a Satisfação com a Imagem Corporal. Primeiro e segundo momento de observação. Média, desvio padrão, valores de *mean rank*, de qui-quadrado e de p.

	Sinto-me gordo	Sinto-me magro	Peso ideal	χ^2	p
xBIS1ºMom.	-	3,48±0,23(6,75)	2,39±0,30(3,70)	2,290	0,318
xBIS2ºMom.	-	3,78±0,17(7,00)	3,37±0,13(4,00)	3,500	0,174

Através da análise do Quadro 8., verificamos que, tanto no primeiro como no segundo momento, não existe relação estatisticamente significativa entre a percepção do peso corporal e a satisfação com a IC, nos alunos do sexo masculino. Existe uma tendência para que os alunos do sexo masculino que se percebem como magros se encontrarem mais satisfeitos com a IC e os alunos que percebem o seu peso como ideal se encontrarem menos satisfeitos com a IC.

Discussão dos resultados

Batista (1995) refere que o conceito de IC é importante para um entendimento correcto do desenvolvimento psicológico e social de um indivíduo, quer relativamente à percepção (componente objectiva), quer à satisfação (componente subjectiva).

Na mesma ordem de ideias, Cash, Wood, Phelps e Boyd (1991), caracterizam a IC como sendo uma construção multifacetada, baseada na componente perceptiva (percepção directa da aparência física) e na

componente subjectiva ou de atitude (pensamentos, sentimentos e atitudes sobre o corpo - aparência geral, partes corporais, peso, idade, força e sexualidade).

No nosso estudo centramo-nos apenas na componente subjectiva da IC, visto ser a que está mais susceptível a influências externas.

Actualmente, ainda se debate a seguinte questão: a satisfação com a IC serve para motivar os indivíduos a aumentarem os seus níveis de actividade física, ou pelo contrário, a pouca satisfação com a IC é um obstáculo para prática de actividade física? (Neumark-Sztainer, Goeden, Story & Wall, 2004).

Num inquérito realizado a jovens portugueses, Ferreira (2003) constatou que, apesar da população jovem portuguesa se mostrar relativamente satisfeita com a sua forma e aspecto físico, mais de um terço manifestou desejo de melhorar as dimensões da sua corporeidade, sentimento este que, acentua-se nos adolescentes que permanecem na Escola.

Algumas investigações referem que a participação em actividades físicas contribui para um incremento da satisfação com a IC, evidenciando a existência de repercussões positivas no auto-conceito, na auto-imagem, na auto-confiança e no ajustamento social, originando a modificação do comportamento no sentido de um maior ajustamento e de uma maior adaptação aos contextos da vida (Melnick & Mookerjee, 1991).

A ideia anterior é também partilhada por Lutter et al. (1999), uma vez que estes autores referem que estudos realizados com o objectivo de determinar as componentes que influenciam a satisfação com a IC, apontam que a prática de actividade física constitui um meio privilegiado para o desenvolvimento da satisfação com a imagem do próprio corpo.

No entanto, no nosso estudo, verificamos que os alunos que frequentaram as aulas da UDD não apresentam diferenças estatisticamente significativas do primeiro para o segundo nos valores de satisfação com a IC momento (antes e após as aulas). Além disso, verificamos a tendência para uma redução da satisfação com a IC, do primeiro para o segundo momento. No entanto, verificamos um aumento estatisticamente significativo no grau de satisfação geral com a aparência.

Após a diferenciação dos resultados por sexo, relativamente aos alunos do sexo feminino, verificamos que não apresentam diferenças estatisticamente significativas nos valores de satisfação com a IC, do primeiro para o segundo momento, apesar de se verificar uma ligeira tendência para o aumento da satisfação com a IC do primeiro para o segundo momento. Relativamente aos alunos do sexo masculino, verificamos que não apresentam diferenças estatisticamente significativas nos valores de satisfação com a IC, do primeiro para o segundo momento, mas verifica-se uma tendência para a redução da satisfação com a IC, do primeiro para o segundo momento.

Estes resultados podem ser explicados partindo da afirmação de Davis (1997): a associação entre a satisfação com a IC e a actividade física pode ser influenciada pelas características da personalidade e pela motivação, razão pela qual se justifica os resultados contraditórios de algumas investigações.

Como tal, se por um lado há estudos realizados no âmbito desportivo que concluem que a prática regular de actividade física constitui um meio privilegiado de restaurar a imagem de si, desvalorizada muitas vezes nos domínios escolar, familiar e social (e.g. Estevão & Almeida, 1998), por outro lado, existem estudos que demonstram a inexistência de uma relação estatisticamente significativa entre a participação em actividades físicas e a satisfação com a IC (e.g. Batista, 1995; Davis & Cowles, 1991).

Os nossos resultados podem ser também explicados pelo conceito de IC defendido por Fisher (1990): A IC é considerada um constructo dinâmico muito personalizado e subjectivo, formado a partir de diversas experiências pessoais e influências exteriores.

A IC é considerada subjectiva, no sentido em que é construída usando cognições afectivas, baseadas na comparação com os outros (McPherson & Turnbull, 2005). Neste caso, o reforço dos *media*, em termos de exaltação de corpos atraentes, tem um papel considerável (Cameron & Ferraro, 2004; Morry & Staska, 2001). Daí que, nas últimas décadas, a exposição de modelos de corpos considerados bonitos, magros ou musculados, tem vindo a determinar uma compulsão em busca de uma imagem ideal (Becker, 1999). Hoje em dia, segundo Lipovetsky (1989), há um corpo que se vê, um corpo que se sente e

um corpo que se toca, sendo que o corpo que está na moda é o corpo que se vê.

Para Gonçalves (2000), a IC é, ao mesmo tempo, constante e mutável, é uma reconstrução constante do que o indivíduo percebe de si e das determinações inconscientes que ele traz do seu diálogo com o mundo. Ainda na perspectiva desta autora, a IC apresenta vertentes separadas que se interrelacionam: o corpo como ele realmente é; o corpo como os outros o vêem; o corpo como o apresentamos (a roupa e os cosméticos que usamos, a postura que assumimos, etc.); as estratégias conscientes e inconscientes que desenvolvemos para lidarmos e/ou nos adaptarmos às alterações que surgem; e, por fim, o apoio social e familiar, que poderá ser mais ou menos extenso.

Nos meios de comunicação apela-se ao culto da imagem para se conseguir um corpo belo que, de acordo com os ideais actuais, corresponde a um corpo alto, magro e jovem. O corpo tem de aparentar dinamismo, beleza, desportivismo, ser sexy e atraente (Queirós, 2002). A autora acrescenta que, a temática corporal vigente, instalou a ideia de que o corpo é susceptível de transformações e aperfeiçoamentos intermináveis, com os objectivos de melhorar a forma, a beleza, a saúde, entre outros.

Burgess, Grogan e Burwitz (2006) observaram que, um grupo de adolescentes que participou durante seis semanas em aulas de Aeróbica, reduziu significativamente a sua insatisfação com a IC. No entanto, Asçi, Kin e Kosar (1998), ao compararem três grupos – um grupo de controlo, um praticante de Aeróbica e outro de *Step*, durante oito semanas, não observaram diferenças na satisfação com a IC entre os três grupos. Estes resultados poderão ser explicados através do estudo de Strelan, Mehaffey e Tiggemann (2003), onde foram apresentadas algumas considerações relevantes acerca dos ginásios e centros de *fitness*. Segundo estes autores, as paredes destes centros apresentam *posters* que expõem o ideal de corpo feminino, e que podem servir para aumentar sentimentos de insatisfação nos clientes. Há também uma abundância de espelhos, os quais aumentam a probabilidade do praticante desenvolver um exame mais cuidadoso do seu corpo.

Assim sendo, o espelho tornou-se o instrumento essencial na vida dos jovens, inspirando o auto-conhecimento e revelando os contornos e imperfeições que devem ser extintos (Chevalier & Gheerbrant, 1999). Como tal, segundo os mesmos autores, o espelho tanto pode ser considerado um amigo, como também um inimigo impulsor de batalhas que, muitas vezes, resultam em traumas físicos e psicológicos.

A ideia de que a utilização de espelhos poderá aumentar a probabilidade de o praticante desenvolver um exame mais cuidadoso do seu corpo, é também uma explicação possível para os resultados do nosso estudo, uma vez que nas aulas de Dança da nossa UDD o espelho teve um papel de destaque.

Em contrapartida, Castro (1999) refere os seguintes benefícios, como passíveis de serem obtidos através da prática da Dança: i) desenvolvimento da percepção da IC e crescente consciencialização corporal e orientação espacial; ii) desenvolvimento da percepção sensorial – os sentidos visual, auditivo, cinestésico e táctil, são estimulados pela Dança; iii) desenvolvimento cognitivo – maior consciencialização dos movimentos e das sensações que gera; iv) desenvolvimento social – maior número de acções ou de sentimentos expressos de uma forma concreta; v) desenvolvimento estético – vivência de experiências que permitem a estruturação do conceito estético, adaptado a cada indivíduo, uma vez que, o sentimento estético é pessoal e mutável; vi) desenvolvimento da capacidade de concentração e libertação de emoções e tensões.

A IC parece estar também relacionada com o tipo e intensidade da prática desportiva, tal como têm demonstrado estudos de vários autores (e.g. Vasconcelos, 1995). Assim sendo, a relação que se estabelece entre satisfação com a IC e exercício físico, depende também do objectivo com que é realizado. Por exemplo, as mulheres que valorizam as razões funcionais, tais como a saúde, apresentam valores elevados de satisfação com a IC e auto-estima (Tiggemann & Williamson, 2000). No entanto, os mesmos autores referem que, aquelas mulheres que se exercitam por razões de aparência, revelam menor satisfação com a IC e reduzida auto-estima.

A satisfação com a IC também poderá ser entendida pela negativa, sendo múltiplos os estudos que abordam a insatisfação com a IC. Esta é entendida como uma avaliação subjectiva e negativa da sua própria figura (Presnell, Bearman, Stice, 2004) ou partes corporais, isto é, não compreende apenas o corpo como um todo, sendo que, particularmente no sexo feminino, ela estende-se a partes corporais específicas, tais como, as ancas e as coxas (Shih e Kubo, 2005). Segundo estes últimos autores, a insatisfação com a IC está associada à comparação social e expectativas culturais de possuir um corpo, por exemplo, segundo o ideal feminino de magreza. Os resultados dos estudos destes autores indicam que este ideal tem efeitos mais significativos na insatisfação corporal, do que estar na realidade em sobrepeso. Ainda nos mesmos estudos, encontra-se a afirmação de que a insatisfação com a IC tem sido também identificada como a discrepância entre o corpo percebido e o corpo desejado, sendo que, quanto maior for esta discrepância, maior será a insatisfação.

Relativamente à satisfação com as diferentes partes do corpo, no nosso estudo verificamos, do primeiro para o segundo momento, uma redução estatisticamente significativa da satisfação com as orelhas, ombros e peso, e verificamos uma redução, quase significativa, da satisfação com a altura. Após a diferenciação dos resultados por sexo, apenas os alunos do sexo feminino demonstraram alterações estatisticamente significativas do primeiro para o segundo momento: verificamos uma redução estatisticamente significativa da satisfação com as orelhas e com os ombros, mas, em contrapartida, verificamos um aumento estatisticamente significativo da satisfação com o cabelo e grau de satisfação geral com a aparência.

Quanto à comparação entre sexos, em momentos separados, verificamos que no primeiro momento, os alunos do sexo masculino apresentam valores de satisfação com a IC superiores, relativamente aos alunos do sexo feminino, apesar de não serem estatisticamente significativos. Em contrapartida, no segundo momento, verificamos que os alunos do sexo feminino apresentam valores de satisfação com a IC superiores, relativamente aos alunos do sexo masculino, apesar de estes também não serem

estatisticamente significativos. Os únicos resultados estatisticamente significativos encontrados no primeiro momento mostram que os alunos do sexo feminino sentem-se significativamente mais satisfeitos com as orelhas, relativamente aos alunos do sexo masculino. No segundo momento, verificamos que os alunos do sexo feminino sentem-se significativamente mais satisfeitos com o cabelo, com os olhos e com os peitorais/seios, relativamente aos alunos do sexo masculino.

Em termos de satisfação com as diferentes partes do corpo, vários autores Presnell et al. (2004) identificaram que as mulheres manifestam níveis de satisfação diferentes face às partes do corpo. Estas parecem focar o seu interesse na cintura, nádegas, coxas, pernas, anca e barriga. Por outro lado, os homens ambicionam um corpo mais do tipo mesomórfico, centrando a sua insatisfação mais na região abdominal, peito e ombros.

Shih e Kubo (2002), ao analisarem a (in)satisfação com as diferentes partes do corpo, observaram que as mulheres estavam mais insatisfeitas com as coxas e nádegas (62,4%), barriga (47,9%) e pernas (41,8%).

Relativamente ao sexo, salienta-se que a investigação no campo da IC se tem centrado mais no sexo feminino, sendo os estudos com o sexo masculino mais recentes (Markey & Markey, 2005).

Em termos de comparação entre sexos, na maioria dos estudos encontram-se evidências de maior insatisfação nas mulheres do que nos homens, sendo que, normalmente há uma maior percentagem de raparigas a afirmarem que desejavam mudar quer a forma quer o tamanho do seu corpo (e.g. McCabe & Ricciaedelli, 2001; Presnell et al., 2004). Para além disso, a investigação indica que aproximadamente metade das mulheres, com idades compreendidas entre a adolescência e os trinta e cinco anos, pensam que pesam muito e estão determinadas a perder peso (e.g. Davis & Cowles, 1991).

Outros estudos realizados com indivíduos do sexo feminino (e.g. Abrantes, 1998; Batista, 1995; Vasconcelos, 1995, 1998), demonstraram que as mulheres mais pesadas ou que se percebiam como tal, estão mais insatisfeitas com a IC, do que as mulheres com menos peso ou que se percebiam dessa forma.

As preocupações com a IC nas raparigas adolescentes servem de obstáculo à prática de actividade física e os rapazes com menor satisfação corporal são significativamente menos activos fisicamente (Neumark-Sztainer, Goeden, Story & Wall, 2004). No entanto, Loland (1998), na sua investigação, concluiu que as pessoas activas revelaram-se mais satisfeitas com as partes do corpo do que as inactivas e avançou com a explicação de que o envolvimento numa actividade física pode estar relacionado com o aumento do sentido de auto-competência física, que conduzirá, por sua vez, a um aumento da satisfação com o corpo.

Relativamente aos estudos com o sexo masculino, Smolack (2004) refere que é durante a adolescência que os rapazes começam a apresentar preocupações com o tamanho e musculosidade do seu corpo, o que pode levar a experimentar níveis de insatisfação com o seu corpo, comparáveis aos das raparigas.

Outros investigadores acrescentam que a insatisfação com a IC nos homens é bidireccional, entre os que desejam perder peso e os que se acham demasiado pequenos (McPherson & Turnbull, 2005). Os mesmos autores referem que os homens preocupam-se com o tamanho corporal, mas também em que medida esse tamanho é conseguido através de músculo ou tecido adiposo. Como tal, estes autores concluem que a (in)satisfação com a IC nos homens é um assunto complexo que requer mais investigação.

Face a tudo o que foi exposto, é necessário ter em conta que o ideal de corpo é fortemente influenciado pelos *media*. Morry e Staska (2001) verificaram que a exposição a revistas de *fitness* e beleza está associada com a interiorização do ideal de corpo quer em homens quer em mulheres. Num estudo interessante de Markey & Markey (2005), os autores observaram que as mulheres relatavam uma diminuição adicional da satisfação com a IC após 15 minutos de exposição com revistas de *fitness* e saúde. Num estudo similar com homens, verificaram que a satisfação corporal diminuía após verem imagens de homens musculados (Lorenzen, Grieve & Thomas, 2004).

Vasconcelos (1995), relativamente à avaliação da satisfação com a IC, refere que os sentimentos, pensamentos e comportamentos relativos ao

próprio corpo e, nomeadamente, ao peso, são aspectos fundamentais para avaliar esta componente subjectiva da IC.

O peso tem repercussões ao nível de satisfação com a IC, podendo mesmo ser considerado como o aspecto predominante da IC, resultante de um certo estado de protecção contra a pressão dos *media* (Hesse-Biber, Clayton-Matheus & Downey, 1988).

No nosso estudo, relativamente à relação entre a percepção do peso corporal e a satisfação com a IC no primeiro momento, verificamos que não existe relação estatisticamente significativa. No segundo momento, verificamos que existe relação estatisticamente significativa entre a percepção do peso corporal e a satisfação com a IC, sendo que os alunos que se percebem como magros são os que se encontram mais satisfeitos com a IC e os alunos que percebem como gordos, são os que se encontram menos satisfeitos.

Após a diferenciação dos resultados por sexo, verificamos que, tanto nos alunos do sexo feminino como nos do sexo masculino, em ambos os momentos de observação, não se verificou uma relação estatisticamente significativa entre a percepção do peso corporal e a satisfação com a IC.

A insatisfação com o próprio corpo e a preocupação com o peso são aspectos importantes para os adolescentes. O ideal cultural relativamente à elegância feminina e ao mesomorfismo masculino parecem estar bem incorporados nos adolescentes (Phelps & Bajorek, 1991). Os mesmos autores referem que a insatisfação com o peso, é uma concomitante da maturação feminina, pois as adolescentes tornam-se mais insatisfeitas com o seu peso à medida que maturam.

Normalmente, os indivíduos magros sobrestimam o tamanho do seu corpo num maior grau (Cash & Pruzinsky, 1990).

Relativamente à comparação entre sexos, no geral, as mulheres desejam ser mais magras e os homens hipertrofiar (Tiggemann & Williamson, 2000). Comparadas com os homens, as mulheres avaliam o seu corpo menos favoravelmente, expressam mais insatisfação com o corpo, nomeadamente com o peso, consideram a aparência física mais importante, percebem uma

maior discrepância entre a sua IC e a IC ideal e são mais susceptíveis a sofrer de desordens alimentares associadas a uma IC negativa ou distorcida (Franzoi & Herzog, 1987, cit. Vasconcelos, 1995). No entanto, os indivíduos que praticam actividades físicas parecem ser mais precisos do que os sedentários nas estimativas do tamanho corporal e o nível de precisão difere de modalidade para modalidade (Thompson & Spana, 1988).

Para a mulher contemporânea e para a sua IC, perder peso tornou-se sinónimo de esmero pessoal, sucesso e atracção, apesar de os homens manifestarem preferência por mulheres mais “cheias”. As mulheres parecem ignorar esta apreciação dos homens ou não consideram suficientemente importante para interferir no seu autoconceito e na sua autoestima (Sobral, 1995). Por outro lado, nas culturas não ocidentais, em que a forma “roliça” é valorizada ou, pelo menos, não é desvalorizada (na medida em que é considerada sinal de saúde, fertilidade, feminilidade, sexualidade e riqueza) as desordens alimentares são raras (Root, 1990).

Phelps et al. (1993), num estudo realizado com adolescentes dos 12 aos 18 anos, verificaram que a distorção da IC (por exemplo, sentir o corpo com um peso superior ao que ele realmente tem) parece começar no início da adolescência, atinge os níveis mais elevados a meio desse período e declina durante os últimos anos da adolescência. Assim, parece que os adolescentes percebem gradualmente a IC com maior precisão à medida que o tempo passa.

Por fim, há que ter em consideração que o efeito de um determinado factor num dado comportamento poderá não ser estável ao longo das várias fases do desenvolvimento do indivíduo. Daí que, quando se desenvolvem estudos com crianças e jovens, é preciso ter sempre presente que nestas idades as alterações e modificações resultantes do crescimento e desenvolvimento são uma constante, podendo levar-nos a extrair conclusões precipitadas acerca da possível influência de um determinado factor nos seus hábitos (Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 2005). A adolescência é sem dúvida uma fase de incerteza, de insegurança, de crise e, ao mesmo tempo, de

necessidade de afirmação, de liberdade e emancipação (Fenwick & Smith, 1995; Marinis & Colman, 1995).

Para além das alterações do ponto de vista biológico, em que o adolescente tem que se confrontar com o seu corpo em transformação ao nível da estatura, peso, distribuição de massa adiposa, problemas na pele (nomeadamente do rosto), mudança de traços fisionómicos e mudanças ligadas ao aparecimento de características sexuais secundárias (peito, pelos púbicos, voz), também do ponto de vista afectivo, cognitivo e social, se fazem sentir essas alterações (Nodin, 2001).

Em suma, tal como Sobral (1995), somos da opinião que a IC não é apenas uma fotografia subjectiva do nosso corpo, a impressão reflectida das nossas dimensões, formas e peso, mas também uma construção permanente, em que intervêm os nossos sentimentos e as nossas respostas aos valores, atitudes, modelos e opiniões vigentes num determinado contexto.

5.2 Opiniões e atitudes acerca da Dança e da Educação Sexual

Dado que a aplicação dos questionários das opiniões e atitudes acerca da Dança teve como objectivo complementar os dados fornecidos pelas entrevistas, neste ponto, optamos por apenas apresentar e analisar os resultados, uma vez que nos pareceu mais pertinente realizar a discussão dos mesmos juntamente com a discussão dos resultados das entrevistas, que será apresentada no ponto seguinte.

Gosto pela prática da Dança, no primeiro e segundo momento de observação

No Quadro 9. podemos observar a frequência e percentagem de alunos que gostam ou não de dançar, no primeiro e segundo momentos de observação.

Quadro 9 - Frequência e percentagem de alunos que gostam ou não de dançar. Primeiro e segundo momento de observação. Valores de frequência e percentagem geral, só sexo feminino e só sexo masculino.

Primeiro momento						
	Geral		Sexo feminino		Sexo masculino	
	n	%	n	%	n	%
Sim	10	43,5	9	60,0	1	12,5
Não	13	56,5	6	40,0	7	87,5
Total	23	100,0	15	100,0	8	100,0
Segundo momento						
	Geral		Sexo feminino		Sexo masculino	
	n	%	n	%	n	%
Sim	20	87,0	15	100,0	5	62,5
Não	3	13,0	-	-	3	37,5
Total	23	100,0	15	100,0	8	100,0

Através da análise do Quadro V.9. verificamos que no geral, no primeiro momento, o número de alunos que não gostam de dançar é superior ao número de alunos que gostam (56,5% vs 43,5%). Em contrapartida, no segundo momento, o número de alunos que não gostam de dançar é inferior ao número de alunos que gostam (13,0% vs 87%).

Após a comparação dos resultados separados por sexo, verificamos que, no primeiro momento, dos alunos do sexo feminino (60%) gostam de dançar enquanto (40,0%) não gostam de dançar. Dos alunos do sexo masculino, (12,5%) gostam de dançar enquanto (87,5%) não gostam de dançar. No segundo momento, todos os alunos do sexo feminino (100%) afirmaram que gostam de dançar e verificamos também um aumento de alunos do sexo masculino (62,5%) que gostam de dançar, enquanto (37,5%) afirmaram não gostar de dançar.

Motivos para não gostarem de dançar, no primeiro e segundo momento de observação

No Quadro 10. podemos observar a frequência e percentagem dos motivos para não gostarem de dançar, no primeiro e segundo momento de observação.

Quadro 10 - Frequência e percentagem dos motivos para não gostam de dançar. Primeiro e segundo momento de observação. Valores de frequência e percentagem geral, só sexo feminino e só sexo masculino.

Primeiro momento						
	Geral		Sexo feminino		Sexo masculino	
	n	%	n	%	n	%
Não sei	9	69,2	4	66,7	5	71,4
Tímido	4	30,8	2	33,3	2	28,6
Total	13	100,0	6	100,0	7	100,0
Segundo momento						
	Geral		Sexo feminino		Sexo masculino	
	n	%	n	%	n	%
Tímido	3	100,0	-	-	3	100,0
Total	3	100,0	-	-	3	100,0

Através da análise do Quadro V.10. verificamos que no geral, no primeiro momento, dos 13 alunos que não gostam de dançar, (69,2%) apresentam como principal justificação o facto de não saberem dançar e (30,8%) a timidez. Em contrapartida, no segundo momento, apenas 3 alunos não gostam de dançar. Verifica-se ainda, que esses 3 alunos justificam a sua posição apenas com a timidez (100,0%), logo o facto de não saberem dançar apontado no primeiro momento, já não aparece como justificação no segundo momento.

Após a comparação dos resultados separados por sexos, verificamos que, no primeiro momento, dos alunos do sexo masculino que não gostam de dançar, (71,4%) justificam com o facto de não saberem dançar, enquanto que os restantes (28,6%) justificam com a timidez. Dos alunos do sexo feminino que não gostam de dançar, (66,7%) não gostam porque não sabem dançar e 2 (33,3%) por timidez. No segundo momento, os 3 alunos (100,0%) que responderam que não gostam de dançar, são do sexo masculino e justificaram com a timidez.

Hábito de dançar, no primeiro e segundo momento de observação

No Quadro 11. podemos observar a frequência e percentagem de alunos que têm ou não o hábito de dançar, no primeiro e segundo momento de observação.

Quadro 11 - Frequência e percentagem de alunos que têm ou não o hábito de dançar. Primeiro e segundo momento de observação. Valores de frequência e percentagem geral, só sexo feminino e só sexo masculino.

Primeiro momento						
	Geral		Sexo feminino		Sexo masculino	
	n	%	n	%	n	%
Sim	11	47,8	9	60,0	2	25,0
Não	12	52,2	6	40,0	6	75,0
Total	23	100,0	15	100,0	8	100,0
Segundo momento						
	Geral		Sexo feminino		Sexo masculino	
	n	%	n	%	N	%
Sim	19	82,6	14	93,3	5	62,5
Não	4	17,4	1	6,7	3	37,5
Total	23	100,0	15	100,0	8	100,0

Através da análise do Quadro V.11. verificamos que no geral, no primeiro momento, o número de alunos que não têm o hábito de dançar é superior ao número de alunos que têm esse hábito (52,2% vs 47,8%). No entanto, no segundo momento, o número de alunos que não têm o hábito de dançar é bastante inferior ao número de alunos que têm esse hábito (17,4% vs 82,6%).

Após a comparação dos resultados separados por sexos, verificamos que, no primeiro momento, há (60,0%) alunos do sexo feminino que têm o hábito de dançar contra (40,0%) que não têm esse hábito. Relativamente aos alunos do sexo masculino, (25,0%) dizem ter o hábito de dançar contra os (75,0%) que não o têm. No segundo momento, dos alunos do sexo feminino, (93,3%) afirmaram que têm o hábito de dançar e apenas (6,7%) afirmou que não têm este hábito. Verificou-se também um aumento do número de alunos do

sexo masculino com hábito de dançar, sendo que foram (62,5%) os que passaram a ter esse hábito e apenas (37,5%) os que não o têm.

‘Com quem costumas dançar?’, no primeiro e segundo momento de observação

No Quadro 12. podemos observar a frequência e percentagem de ‘com quem os alunos que têm o hábito de dançar’, no primeiro e segundo momento de observação.

Quadro 12 - Frequência e percentagem de ‘com quem os alunos têm o hábito de dançar’. Primeiro e segundo momento de observação. Valores de frequência e percentagem geral, só sexo feminino e só sexo masculino.

Primeiro momento						
	Geral		Sexo feminino		Sexo masculino	
	n	%	n	%	n	%
Só	7	63,6	7	77,8	-	-
Amigos	3	27,3	1	11,1	2	100,0
Família	1	9,1	1	11,1	-	-
Total	11	100,0	9	100,0	2	100,0
Segundo momento						
	Geral		Sexo feminino		Sexo masculino	
	n	%	n	%	n	%
Só	2	10,5	2	14,3	-	-
Amigos	16	84,2	11	78,6	5	100,0
Professores	1	5,3	1	7,1	-	-
Total	19	100,0%	15	100,0	5	100,0

Através da análise do Quadro V.12. verificamos que no geral, no primeiro momento, o número de alunos que costumam dançar sozinhos (63,6%) é superior ao número de alunos que o fazem com amigos (27,3%) e com a família (9,1%). No entanto, no segundo momento, o número de alunos que têm o hábito de dançar sozinhos diminui para (10,5%), aumenta o número de alunos que o fazem com os amigos (84,2%) e (5,3%) disseram fazê-lo com os professores.

Após a comparação dos resultados separados por sexos, verificamos que, no primeiro momento, os alunos (77,8%) que referiram dançar sozinhos são do sexo feminino. Ainda do sexo feminino, os que admitiram dançar com amigos são (11,1%) e (11,1%) admitiu dançar com a família. Do sexo masculino (100,0%) admitiu dançar apenas com amigos. No segundo momento, dos alunos do sexo feminino, (14,3%) referiram dançar sozinhas, (78,6%) admitiram dançar com amigos e (7,1%) referiram dançar com professores. (100,0%) dos alunos do sexo masculino dançam com os amigos, tendo aumentado o número de alunos do primeiro momento (3 alunos) para o segundo (5 alunos).

Local onde dançam os alunos que têm o hábito de dançar, no primeiro e segundo momento de observação

No Quadro 13. podemos observar a frequência e percentagem do local onde dançam os alunos que têm o hábito de dançar, no primeiro e segundo momento de observação.

Quadro 13 - Frequência e percentagem do local onde dançam os alunos que têm o hábito de dançar. Primeiro e segundo momento de observação. Valores de frequência e percentagem geral, só sexo feminino e só sexo masculino.

Primeiro momento						
	Geral		Sexo feminino		Sexo masculino	
	n	%	N	%	n	%
Casa	6	54,5	5	55,6	1	50,0
Discoteca	1	9,1	1	11,1	-	-
Escola	3	27,3	2	22,2	1	50,0
Grupo dança	1	9,1	1	11,1	-	-
Total	11	100,0	9	100,0	2	100,0
Segundo momento						
	Geral		Sexo feminino		Sexo masculino	
	n	%	N	%	n	%
Casa	4	21,1	4	28,6	-	-
Discoteca	3	15,8	1	7,1	2	40,0
Escola	12	63,2	9	64,3	3	60,0
Total	19	100,0	14	100,0	5	100,0

Através da análise do Quadro V.13. verificamos que no geral, no primeiro momento, o local onde os alunos (54,5%) mais costumam dançar é em casa, seguindo-se a Escola com (27,3%), a discoteca (9,1%) e o grupo de dança com (9,1%). No segundo momento, os alunos que costumam dançar em casa diminui para (21,1%) e aumenta para (63,2%) os que o fazem na Escola. A discoteca também aumenta para (15,8%) e deixa de ser referido o grupo de dança.

Após a comparação dos resultados separados por sexos, verificamos que, no primeiro momento, dos alunos do sexo feminino, (55,6%) referiram dançar em casa, (11,1%), (22,2%) dançam na escola e (11,1%) fazem-no no grupo de dança. Do sexo masculino, (50,0%) dançam na escola e (50,0%) em casa No segundo momento, dos alunos do sexo feminino (28,6%) dos alunos que referiram dançar em casa, (64,3%) admitiram dançar na Escola, (7,1%) na discoteca. No sexo masculino (40%) escolhe a discoteca como local para dançar e (60,0%) referiu a escola como local onde costuma dançar.

Importância da Dança na Educação Física, no primeiro e segundo momento de observação

No Quadro 14. podemos observar a frequência e percentagem da opinião dos alunos acerca da importância da Dança na Educação Física, no primeiro e segundo momento de observação.

Quadro 14 - Frequência e percentagem da opinião dos alunos acerca da importância da Dança na Educação Física. Primeiro e segundo momento de observação. Valores de frequência e percentagem geral, só sexo feminino e só sexo masculino.

Primeiro momento						
	Geral		Sexo feminino		Sexo masculino	
	n	%	n	%	N	%
Sim	15	65,2	10	66,7	5	62,5
Não	8	34,8	5	33,3	3	37,5
Total	23	100,0	15	100,0	8	100,0
Segundo momento						
	Geral		Sexo feminino		Sexo masculino	
	n	%	n	%	n	%
Sim	19	82,6	15	100,0	4	50,0
Não	4	17,4	-	-	4	50,0
Total	23	100,0	15	100,0	8	100,0

Através da análise do Quadro V.14. verificamos que no geral, no primeiro momento, dos 23 alunos que responderam a esta questão, (65,2%) afirmaram ser importante a abordagem da Dança na EF, enquanto (34,8%) contrariaram esta importância. No segundo momento, os alunos que atribuíram importância à Dança na EF subiu para (82,6%), diminuindo para (17,4%) os alunos que não conferem importância à Dança na EF.

Após a comparação dos resultados separados por sexos, verificamos que, no primeiro momento, do sexo feminino, (66,7%) afirmaram ser importante a Dança na EF, enquanto (33,3%) de alunos que afirmaram não ser importante a Dança na EF. No sexo masculino, (62,5%) afirmaram ser importante a Dança na EF, enquanto (37,5%) afirmaram não ser importante a Dança na EF. No segundo momento, do sexo feminino todas disseram que sim (100%). Do sexo masculino (50,0%) afirmaram ser importante a Dança na EF, enquanto (50,0%) afirmaram não ser importante a Dança na EF.

Importância da Educação Sexual na Escola, no primeiro e segundo momento de observação

No Quadro 15. podemos observar a frequência e percentagem da opinião dos alunos acerca da importância da Educação Sexual na Escola, no primeiro e segundo momento de observação.

Quadro 15 - Frequência e percentagem da opinião dos alunos acerca da importância da Educação Sexual na Escola. Primeiro e segundo momento de observação. Valores de frequência e percentagem geral, só sexo feminino e só sexo masculino.

Primeiro momento						
	Geral		Sexo feminino		Sexo masculino	
	n	%	n	%	N	%
Sim	23	100,0	15	100,0	8	100,0
Total	23	100,0	15	100,0	8	100,0
Segundo momento						
	Geral		Sexo feminino		Sexo masculino	
	n	%	n	%	N	%
Sim	23	100,0	15	100,0	8	100,0
Total	23	100,0	15	100,0	8	100,0

Através da análise do Quadro V.15. verificamos que no geral, no primeiro momento e no segundo momento, foi unânime a atribuição de importância à Educação Sexual na Escola, ou seja, (100%) dos alunos de ambos os sexos que responderam a esta questão, afirmaram ser importante abordar a Educação Sexual na Escola.

Hábito de tomar banho na Escola, no primeiro e segundo momento de observação

No Quadro 16. podemos observar a frequência e percentagem do hábito de tomar banho na Escola, no primeiro e segundo momento de observação.

Quadro 16 - Frequência e percentagem do hábito de tomar banho na Escola. Primeiro e segundo momento de observação. Valores de frequência e percentagem geral, só sexo feminino e só sexo masculino.

Primeiro momento						
	Geral		Sexo feminino		Sexo masculino	
	n	%	n	%	n	%
Sim	13	56,5	11	73,3	2	25,0
Não	10	43,5	4	26,7	6	75,0
Total	23	100,0	15	100,0	8	100,0
Segundo momento						
	Geral		Sexo feminino		Sexo masculino	
	n	%	n	%	n	%
Sim	21	91,3	15	100,0	6	75,0
Não	2	8,7	-	-	2	25,0
Total	23	100,0	15	100,0	8	100,0

Através da análise do Quadro V.16. verificamos que no geral, no primeiro momento, dos 23 alunos que responderam a esta questão, (56,5%) afirmaram ter o hábito de tomar banho na Escola enquanto (43,5%) disseram não ter esse hábito na Escola. No segundo momento, os alunos que mencionaram ter o hábito de tomar banho na Escola subiu para (91,3%), diminuindo para (8,7%) aqueles que não possuíam esse hábito.

Após a comparação dos resultados separados por sexos, verificamos que, no primeiro momento, do sexo feminino, (73,3%) afirmaram ter o hábito de tomar banho na escola, enquanto (26,7%) afirmaram não ter esse hábito. No sexo masculino, (25,0%) afirmaram ter o hábito de tomar banho na escola, enquanto (75,0%) afirmaram não ter esse hábito. No segundo momento, do sexo feminino, (91,3%) afirmaram ter o hábito de tomar banho na escola, enquanto (8,7%) afirmaram não ter esse hábito. No sexo masculino inverteram-se os valores do primeiro momento, ou seja, (75,0%) afirmaram ter o hábito de tomar banho na escola, enquanto (25,0%) afirmaram não ter esse hábito

Motivos para não tomarem banho, no primeiro e segundo momento de observação

No Quadro 17. podemos observar a frequência e percentagem dos motivos para não tomarem banho, no primeiro e segundo momento de observação.

Quadro 17 - Frequência e percentagem dos motivos para não tomar banho. Primeiro e segundo momento de observação. Valores de frequência e percentagem geral, só sexo feminino e só sexo masculino.

Primeiro momento						
	Geral		Sexo feminino		Sexo masculino	
	n	%	n	%	n	%
Sem tempo	3	30,0	-	-	3	50,0
Vergonha	4	40,0	3	75,0	1	16,7
Tímido	1	10,0	1	25,0	-	-
Pais não deixam	1	10,0	-	-	1	16,7
Não é preciso	1	10,0	-	-	1	16,7
Total	10	100,0	4	100,0	6	100,0
Segundo momento						
	Geral		Sexo feminino		Sexo masculino	
	n	%	n	%	n	%
Sem tempo	1	50,0	-	-	1	50,0
Não é preciso	1	50,0	-	-	1	50,0
Total	2	100,0	-	-	2	100,0

Através da análise do Quadro V.17. verificamos que no geral, no primeiro momento, nos alunos que não tomam banho, os motivos apresentados foram: a falta de tempo (30,0%), a vergonha (40,0%), a timidez (10,0%), a proibição dos pais (10,0%) e não é preciso (10,0%). No segundo momento, os que alunos que não tomam banho justificam-se com falta de tempo (50,0%) e (50,0%) refere que não é preciso.

Após a comparação dos resultados separados por sexos, verificamos que, no primeiro momento, do sexo feminino, (75,0%) afirmaram não ter o hábito de tomar banho na escola por vergonha enquanto (25,0%) afirmaram não ter esse hábito por timidez. No sexo masculino, (50,0%) afirmaram não ter o hábito de tomar banho na escola, enquanto (16,7%) afirmaram não ter esse

hábito por vergonha, (16,7%) por proibição dos pais e (16,7%) porque não necessitam. No segundo momento, do sexo feminino, todos afirmaram ter o hábito de tomar banho na escola, No sexo masculino (50,0%) afirmaram não ter o hábito de tomar banho na escola porque não têm tempo e os restantes (50,0%) afirmaram não ter esse hábito porque não necessitam.

5.3 Perspectivas acerca da abordagem da Dança e da Educação Sexual

5.3.1 Categoria A – Corpo em crescimento

Antes da puberdade, os jovens tornam-se mais preocupados com a sua aparência, associada às alterações corporais e às pressões para o enquadramento na figura corporal idealizada pelas normas de beleza da sociedade. Durante a adolescência, estas preocupações intensificam-se e as experiências ajudam a moldar a IC e a correspondente (in)satisfação (Cash & Pruzinsky, 1990).

Para além das alterações do ponto de vista biológico, em que o adolescente tem que se confrontar com o seu corpo em transformação ao nível da estatura, peso, distribuição de massa adiposa, problemas na pele nomeadamente do rosto, mudança de traços fisionómicos e mudanças ligadas ao aparecimento de características sexuais secundárias (peito, pelos púbicos, voz), também do ponto de vista afectivo, cognitivo e social, também se fazem sentir essas alterações (Nodin, 2001).

- Através da análise das entrevistas, verificamos que, apesar de alguns alunos referirem que não gostam de certos aspectos do próprio corpo, no geral, todos são capazes de expressar sentimentos relativos ao próprio crescimento, evidenciando uma atitude positiva face às modificações corporais.

Estes factos podem ser constatados nos seguintes discursos:

“Penso que não sou bonita, mas que não é isso só que importa”. (E4 – SF)

“Depende, porque acho-me um bocado magro de mais e queria engordar mas não consigo. Pronto, é só isso”. (E2 – SM)

“Penso que sou um bocado alto de mais e gordo. Há dias em que me sinto mais magro, mas nunca me sinto mais baixo”. (E5 – SM)

“Sou como sou”. (E1 – SF)

Estes resultados parecem completar os resultados obtidos através dos questionários de satisfação com a IC, na medida em que, em ambos os casos verifica-se uma tendência para uma baixa satisfação com a IC ou com algumas partes do corpo. No entanto, através dos resultados das entrevistas, verificamos que o facto de não se sentirem satisfeitos, não implica uma atitude negativa face à aparência e alterações do corpo. Tal como já referimos aquando da discussão dos questionários de satisfação com a IC, a Dança poderá ter contribuído para uma maior atenção e preocupação com o corpo.

Os adolescentes desenvolvem sentimentos positivos ou negativos em relação ao próprio corpo, às partes que o constituem e às mudanças de que é objecto. Como tal, a sexualidade e a ES estão relacionadas com o corpo, com a expressão corporal, com a IC e com o maior ou menor desconforto em relação a ele (Frade et al., 1999). Os mesmos autores referem que uma ES positiva ajuda os jovens a aumentarem a autoestima, mas não evita as dificuldades próprias do crescimento e das construções individuais.

A autoestima parece estar também significativamente correlacionada com a satisfação com a IC, sendo que o seu constructo multidimensional é responsável por alterações na IC (e.g. Batista, 1995). No entanto, nem sempre o que sentimos sobre o nosso corpo está de acordo com o nosso nível de autoestima (Lutter et al., 1990). Os mesmos autores referem que podemos ter uma boa IC, em termos de precisão e de satisfação, e uma baixa autoestima (ou vice-versa), uma vez que a IC é apenas um dos factores que contribuem para a autoestima.

Tendo em conta a ideia deste último autor, é possível que os alunos entrevistados, apesar de terem demonstrado uma atitude positiva face à aparência corporal, podem no entanto possuir uma baixa satisfação com a IC.

Num inquérito realizado a jovens portugueses, Ferreira (2003) constatou que apesar da população jovem portuguesa se mostrar relativamente satisfeita com a sua forma e aspecto físico, mais de um terço manifestou desejo de melhorar as dimensões da sua corporeidade, sentimento este que, acentua-se nos adolescentes que permanecem na Escola. Por outro lado, 19% de jovens afirmaram não gostar do seu corpo tal como ele é. A este sentimento de insatisfação corporal, 10% de jovens salientaram-se que acumulam um sentimento de insatisfação pessoal, confessando frequentemente que gostariam de ser uma pessoa diferente.

Phelps et al. (1993), num estudo realizado com adolescentes dos 12 aos 18 anos, verificaram que a distorção da IC (por exemplo, sentir o corpo com um peso superior ao que ele realmente tem) parece começar no início da adolescência, atinge os níveis mais elevados a meio desse período e declina durante os últimos anos da adolescência. Assim, parece que as adolescentes percebem gradualmente a IC com maior precisão à medida que o tempo passa.

Como meio de expressão do ser humano, a Dança contribui para um melhor conhecimento de si mesmo e do meio em que vive. Através da Dança, qualquer indivíduo experimenta um equilíbrio corporal e psíquico, atingindo uma forma superior de vida (Fahlbusch, 1990). Assim sendo, a Dança, além de ser uma forma de libertar tensões, energias e emoções, permite ao indivíduo adaptar-se e integrar-se no meio envolvente. Isto acontece, na medida em que, através do conhecimento do corpo no espaço e no tempo, a acção dinâmica do corpo, com as suas relações com os outros, levam o homem a desenvolver-se harmoniosamente, ao nível físico, psíquico e social, tornando-se sociável, comunicativo e sensível à realidade, assumindo desta forma a sua própria identidade (Santos, 1997).

Já Lowden (1983) defendia que as crianças devem estar sujeitas à instrução em Dança, desenvolvendo uma atitude apropriada às situações de

aprendizagem, numa posição onde possam sentir, imaginar, criar e compartilhar, ao ponto de se sentirem suficientemente confiantes para partilhar o seu ego pessoal com os outros.

Através do que foi exposto, podemos constatar que a prática da Dança, além de alterar o interesse e o nível de satisfação com o corpo, parece contribuir para uma avaliação mais precisa e positiva da IC, bem como para um maior e melhor investimento no corpo.

- Outro aspecto que nos pareceu interessante nos discursos expostos anteriormente foi o facto de alguns alunos terem referido que a opinião acerca do próprio corpo não é constante, variando em função de alguns factores externos. Destacamos o facto de uma das alunas, a E3 – SF: *“Depende dos dias. Há dias em que me sinto melhor e outros em que não me sinto tão bem. Agora quando me olho ao espelho não me sinto muito bem porque também estou a passar por uma fase má por causa do divórcio dos meus pais, mas já houve fases em que me sentia bem quando me olhava ao espelho”*, ter referido que a opinião que nutre de si própria está a ser afectada pelo divórcio dos pais.

Na opinião de vários autores, os diferentes contextos sociais e culturais desempenham, entre outros factores, um dos papéis mais importantes no ajustamento de todas as alterações que os adolescentes enfrentam ao longo da puberdade. Segundo Sarigiani, Camarena e Petersen (1993), essas alterações incluem: ajustamento às transformações físicas do corpo; adaptação às diversas expectativas relativas ao “eu” e aos papéis sociais; assimilação de novos padrões de comportamento e adaptação às respectivas consequências, nos termos de uma nova sexualidade.

A aparência física do indivíduo é avaliada por padrões criados dentro de contextos culturais e apoiados pela família, pelos amigos e por outros contactos sociais (Fallon, 1990). Como tal, a IC do indivíduo forma-se na confluência do seu desenvolvimento físico e da sua comparação com os padrões culturais ideais do grupo a que pertence (Thomas, 1988).

Posto isto, o discurso da E3 – SF, parece comprovar a ideia de Fisher (1990), quando refere que a IC é considerada um constructo dinâmico muito

personalizado e subjectivo, formado a partir de diversas experiências pessoais e influências exteriores.

- Além da “auto-análise” evidenciada pelos alunos, estes parecem assumir uma atitude igualmente positiva face aos comentários e à análise que os colegas possam fazer acerca deles. Seguem-se alguns dos discursos que os alunos utilizaram para descrever a forma como acham que os outros os vêem.

“Acho que me vêm como brincalhona, mas também um pouco como intelectual, porque eu não tenho relações sociais muito boas”. (E4 – SF)

“Como uma boa amiga. Acho que podem confiar em mim, sempre que posso ajudar, ajudo os meus amigos”. (E3 – SF)

“Acho que é igual, porque eles até me dizem e tudo. Eu às vezes até tenho conversas e eu digo o que penso deles e eles o que pensam de mim (...) Tanto na imagem como naquilo que eu consigo fazer e tudo. Por exemplo, nas notas, eu andava-me a desleixar, tinha sete negativas no primeiro período e levantei para quatro no segundo. Este período não vou ter nenhuma e foi mais pelo apoio que eles me deram, porque eu andava era com as más companhias”. (E2 – SM)

“É assim, eu tenho vários estilos diferentes de me vestir e muitas vezes comentam, mas muitas vezes é por inveja. Pronto, comentam às vezes o que eu visto, mas do corpo acho que nunca comentam”. (E3 – SF)

“Eu acho que os amigos são para dizer tudo o que pensam, por isso eles não dizem só coisas positivas. Por exemplo, quando nos chateamos tentamos descobrir quem é que tem razão e tentamos concertar. (E2 – SM)

- Ao compararmos todos os discursos expostos anteriormente, verificamos que existe uma diferença na direcção dos discursos acerca da auto-análise e acerca da análise dos outros, isto é, quando os alunos falam sobre eles próprios, têm tendência a expressar sentimentos acerca do corpo, tais como, “não sou bonita”, enquanto que, quando falam sobre o que os outros pensam, têm tendência a destacar as qualidades que possuem em termos de personalidade, tais como, “boa amiga”.

Ao longo da adolescência, na constante procura de identidade, os jovens evidenciam maior capacidade de introspecção sendo já capazes de pensar sobre o seu próprio pensamento, bem como sobre o pensamento dos outros – *metacognição*. Esta capacidade de auto-reflexão deve ser estimulada e desenvolvida, pois quanto mais activo intelectualmente um jovem for, maior será o seu desenvolvimento cognitivo (Sprinthall & Sprinthall, 1994).

Para Fallon (1990), a IC não é só a imagem que o indivíduo percepçiona sobre o seu próprio corpo, mas também a forma como os outros indivíduos o vêem. Na mesma ordem de ideias, Bruchon-Schweitzer (1990) referiu que a IC desenvolve-se e altera-se pela percepção que o indivíduo tem de si próprio e pelo “feedback” que retém do contexto social.

Davis (1997) assinala ainda os factores endógenos, tais como a personalidade, como marcadamente influentes na determinação das percepções da IC.

Para Gonçalves (2000), a IC é, ao mesmo tempo, constante e mutável. A autora acrescenta que a IC é uma reconstrução constante do que o indivíduo percebe de si e das determinações inconscientes que ele traz do seu diálogo com o mundo. Ainda na perspectiva desta autora, a IC apresenta vertentes separadas que se interrelacionam: o corpo como ele realmente é; o corpo como os outros o vêem; o corpo como o apresentamos (a roupa e os cosméticos que usamos, a postura que assumimos, etc.); as estratégias conscientes e inconscientes que desenvolvemos para lidarmos e/ou nos adaptarmos às alterações que surgem; e, por fim, o apoio social e familiar, que poderá ser mais ou menos extenso.

Baseando-nos em algumas das palavras da última autora, podemos considerar a possibilidade de o facto de alguns alunos terem referido as características positivas da própria personalidade, ser uma das estratégias desenvolvidas para lidarem e se adaptarem às alterações que surgem. Como tal, mais uma vez, verificamos uma tendência positiva dos alunos para lidarem com as alterações corporais.

- A maioria dos alunos entrevistados, além de demonstraram possuir um conhecimento sobre si e sobre o que os outros pensam, conseguem expor opiniões acerca dos outros.

“Penso que alguns deviam ter mais cuidado (...) No aspecto do que comem e do que fazem”.
(E5 – SM)

“Penso que eles têm características positivas ou são mais bonitos que eu”. (E4 – SF)

O discurso do E6 – SM: *“Depende, é mais fácil de responder se for sobre raparigas do que se for sobre rapazes, mas tenho sempre uma certa opinião, por exemplo, se uma rapariga é mais forte, se um rapaz é mais musculado, entre outras coisas”*, revela que a insatisfação com o próprio corpo e a preocupação com o peso são aspectos importantes para os adolescentes. O ideal cultural relativamente à elegância feminina e ao mesomorfismo masculino, por vezes, parecem estar bem incorporados nos adolescentes (Phelps & Bajorek, 1991).

Em termos de comparação entre sexos, na maioria dos estudos encontram-se evidências de maior insatisfação nas mulheres do que nos homens, sendo que, normalmente há uma maior percentagem de raparigas a afirmarem que desejavam mudar quer a forma quer o tamanho do seu corpo (e.g. McCabe & Ricciaedelli, 2001; Presnell et al., 2004). No geral, as mulheres desejam ser mais magras e os homens hipertrofiar (Tiggemann & Williamson, 2000).

Relativamente aos estudos com o sexo masculino, Smolack (2004) refere que é durante a adolescência que os rapazes começam a apresentar preocupações com o tamanho e musculosidade do seu corpo, tal como podemos verificar no discurso do E2 – SM: *“acho-me um bocado magro de mais e queria engordar mas não consigo”*, o que pode levar a experimentar níveis de insatisfação com o seu corpo, comparáveis aos das raparigas. Outros investigadores acrescentam que a insatisfação com a IC nos homens é bidireccional, tal como refere o E5 – SM: *“Penso que sou um bocado alto de mais e gordo”*, entre os que desejam perder peso e os que se acham demasiado pequenos (McPherson & Turnbull, 2005). Os mesmos autores

referem que os homens preocupam-se com o tamanho corporal, mas também em que medida esse tamanho é conseguido através de músculo ou tecido adiposo.

Hoje em dia, segundo Lipovetsky (1989), há um corpo que se vê, um corpo que se sente e um corpo que se toca, sendo que o corpo que está na moda é o corpo que se vê.

A IC é considerada subjectiva, no sentido em que é construída usando cognições afectivas, baseadas na comparação com os outros (McPherson & Turnbull, 2005).

Batista (1995), refere que o conceito de IC é importante para um entendimento correcto do desenvolvimento psicológico e social de um indivíduo, quer relativamente à percepção (componente objectiva), quer à satisfação (componente subjectiva).

A Dança educativa possibilita formas de partilhar experiências de sensações e sentimentos, indutoras de auto e hetero conhecimento, ou seja, através da Dança, a criança aprende a conhecer-se a si própria, aprende a conhecer os outros e a trabalhar em conjunto e em cooperação (Santos, 1997).

- Destacamos também a afirmação da E3 – SF: *“Não vou dizer que não comento, porque comento, mas nunca comento para ninguém, fica sempre para mim. Muitas vezes é sobre a roupa que eles vestem, mas nunca critico nada”*, tendo sido a única a referir que tem em conta o vestuário quando observa os colegas.

Schilder (1968) sugeriu que a roupa torna-se parte integrante da IC, podendo a aparência corporal ser transfigurada com o uso de roupas. Este autor referiu ainda que a roupa toma o significado do corpo sobre o qual é usada. No entanto, um estudo mais recente de Markee, Carey e Pedersen (1990) contraria esta última afirmação, sugerindo que o corpo é que toma o significado da roupa que o cobre. Estes autores referem também que a roupa não é apenas uma cobertura do corpo, podendo criar, enquanto usada, uma melhor percepção deste. Além disso, os indivíduos usam roupas como forma

de camuflarem as “falhas” que percebem da sua IC e de aproximarem o seu corpo da norma ou do padrão socialmente aceite.

O vestuário desempenha um papel significativo no processo de socialização. É visto como uma segunda “pele” que representa os aspectos mais relacionados com o desenvolvimento de cada um (Kaiser, 1990). O mesmo autor referiu que os sentimentos sobre o corpo, nomeadamente a satisfação, desempenham um papel fundamental nas preferências do vestuário e nas atitudes com este relacionadas.

A adolescência é o período da progressiva diferenciação entre os géneros (masculino e feminino), à medida que as diferenças sexuais biológicas se tornam mais visíveis. Entre outras coisas, a adolescente poderá vacilar entre usar roupas “normais” ou vestir-se de forma a evidenciar os seus atributos sexuais. Assim sendo, a luta interna para consolidar um sentido de identidade sexual é frequentemente transmitida na forma como o vestuário e os acessórios corporais são usados, nomeadamente pelas raparigas, sendo que muitas vezes são usados para acentuar ou suprimir as diferenças sexuais biológicas (Vasconcelos, 1995).

- Relativamente ao papel do corpo da Dança, os alunos reconheceram a sua importância, apesar de terem revelado discursos um pouco confusos. No entanto, destacaram aspectos que foram abordados nas aulas de Dança, entre os quais a importância do ritmo transmitido pelos movimentos corporais.

“Eu penso que é para dar o ritmo. O corpo também é muito importante para dar movimento, porque se não mexermos o corpo parecemos uns sonâmbulos. Ao mexer estamos a dar ritmo à coreografia”. (E6 – SM)

“O corpo está relacionado com a Dança, porque é o corpo que faz os movimentos, então é preciso ser bom a fazer os movimentos para se conseguir dançar em condições”. (E4 – SF)

“Eu acho que o corpo tem um papel muito importante, porque é ele que realiza os movimentos, depois também conta muito o vestuário da pessoa relativamente com a Dança, mas não vamos dançar um estilo de Hip Hop com uma roupa que não tem nada a ver”. (E2 – SM)

“Acho muito importante, acho que sem o corpo a Dança não é nada”. (E3 – SF)

“Acho que é muito importante, porque é o que realça mais”. (E5 – SM)

O movimento dançado, antes de ascender a um palco para se transformar em Dança artística teatral, foi primeiro considerada como um transbordo emotivo, manifestação desordenada de afectos/medos/iras, uma apaixonada atracção pelo ritmo, sem outra organização além da imposta pela própria estrutura do corpo (Ossona, 1988).

O ser humano começou por comunicar com o corpo através dos movimentos, expressando e emitindo estados de espírito, ideias, sentimentos, que muitas vezes não são possíveis através da linguagem verbal (Nanni, 1995; Santos, 1997).

A Dança é uma forma de expressão, com propósitos claros de comunicação através do corpo (Batalha, 2004). Assim sendo, o principal meio que permite a comunicação e expressão de sentimentos e emoções na Dança, é o movimento do corpo humano.

O movimento amplia espaços vivenciais sumamente importantes para formação da consciência corporal. Através da Dança, podem ser trabalhadas as perspectivas espaço-temporais, em habilidades específicas, que facultam às crianças a transição de experiências corporais para estimular a cognição e afectividade. Durante toda a vida do indivíduo, a percepção corporal irá influenciar a visão que tem de si próprio, construída através das suas experiências motoras (Nanni, 1995).

Posto isto, a Dança pode-se assumir como um campo de estudo do corpo, na medida em que é considerada como um fenómeno social, não só pelas interacções que possibilita entre os indivíduos, como pelo facto de ser uma actividade representada por uma entidade física com componentes sociais – o corpo. A evolução da Dança permitiu o aparecimento de várias vertentes e concepções da corporalidade, e por conseguinte, varias interpretações do corpo. Já não faz sentido falar do corpo só como uma estrutura psicossocial, mas como uma estrutura que pode ser monitorizada e modificada (Almeida, 2003).

- O papel do espelho na Dança, também foi considerado importante pela maior parte dos alunos:

“Sinto-me confiante se for só em frente ao espelho, mas em frente das pessoas já não”. (E5 – SM)

“Sim. Eu utilizo para ver os movimentos, para ver como fica algum passo com as mãos e com os braços, mas também vejo como é que fica com a roupa”. (E2 – SM)

“Acho que transmite o que nós sentimos e aquilo que nós somos. Eu adoro espelhos”. (E3 – SF)

Um dos primeiros investigadores a debruçar-se sobre a importância do espelho, um aspecto muito específico da Dança, foi Spilthoorn (1982, p.141), tendo afirmado, entre outras coisas, que “ é muito importante o professor perceber que as crianças têm de aprender a trabalhar com os espelhos”, sendo que, o professor que utiliza a disposição da turma de frente para o espelho, está a facilitar a aprendizagem dos movimentos, indicando quais os detalhes do movimento que têm de ser considerados.

O espelho tornou-se o instrumento essencial na vida dos jovens, inspirando o auto-conhecimento e revelando os contornos e imperfeições que devem ser extintos (Chevalier & Gheerbrant, 1999). Segundo os mesmos autores, o espelho tanto pode ser considerado um amigo, tal como referiu a E1 – SF: *“O espelho para mim na Dança é um amigo, é uma grande ajuda. Ajuda-me quando estou a ensaiar uma coreografia, o espelho é uma maravilha”*, como também um inimigo impulsor de batalhas que, muitas vezes, resultam em traumas físicos e psicológicos irreversíveis.

- Através da análise das opiniões acerca da abordagem da Dança na EF, verificamos que esta experiência permitiu aos alunos criarem o gosto pela descoberta dos próprios sentimentos e emoções e desenvolverem atitudes de compreensão e respeito pelos sentimentos e emoções de cada um. Isto verificou-se, talvez devido ao facto de a maior parte dos alunos terem afirmado

que foi uma experiência divertida e que superou as expectativas iniciais. Além disso, nos discursos dos alunos entrevistados, é possível comprovar os resultados dos questionários acerca das atitudes e opiniões acerca da Dança e da ES, através dos quais verificamos que após a UDD (segundo momento), o número de alunos que afirmaram que costumam dançar e gostam de dançar foi superior, comparativamente com o primeiro momento. No entanto, os resultados dos questionários mostram que a timidez continua a ser uma barreira para a prática da Dança por alguns alunos. Em contrapartida, enquanto que no primeiro momento a maior parte dos alunos que costumam dançar, fazem-no sozinhos e em casa, no segundo momento a maior parte indica que dançam com os amigos, na Escola. Assim sendo, há uma forte evidência de que a abordagem da Dança, contribuiu para a mudança de opiniões e atitudes dos alunos, sendo que, tanto nos resultados dos questionários aplicados no segundo momento como nos resultados das entrevistas, um maior número de alunos considerou que a abordagem da Dança na EF é importante.

“Eu não estava à espera, pensei que fosse uma seca, como não gostava muito, pensei que ia ficar de lado e que me ia sentir posta de parte pelos meus colegas por não conseguir dançar bem”. (E4 – SF)

“Sai-me melhor do que eu estava à espera, porque eu nunca dancei, nunca tive Dança na EF e correu bem”. (E6 – SF)

“Considerando que eu não gostava de Dança quando entrei para as aulas de EF, acho que a evolução foi muita, porque eu não dançava, não tinha participação, sempre que os meus colegas queriam dançar eu ficava a ver e agora já consigo dançar melhor, até me inscrevi no teatro/dança para melhorar e já consigo dançar melhor”. (E4 – SF)

“Compreendi que a própria vida das pessoas são os movimentos da Dança, que há pessoas que conseguem compreender a sua vida através da Dança”. (E4 – SF)

“Acho que melhorou a minha participação na Dança. Acho que foi importante darmos Dança porque nunca tínhamos abordado a Dança aqui”. (E3 – SF)

“Para mim, houve uma evolução na base do Hip Hop, porque eu não sou grande apreciadora do Hip Hop e percebi que também tenho jeito para o Hip Hop”. (E1 – SF)

“A Dança é mais uma coisa que me ajuda quando estou em momentos ‘off(...)’”. (E1 – SF)

“Sim, muito (...). Agora é assim, também sei que para muita gente houve grande evolução e foi muito bom abordarmos isto porque há rapazes que são tímidos e não se abrem tanto na Dança porque pensam que a Dança é para ‘larilas’. É sempre bom para eles e abrirem-se mais”. (E1 – SF)

“Eu danço aquilo que posso. Os outros dizem que dançam mal e não se mexem. Há pessoas que dançam bem, mas não têm ritmo, mas isso é uma questão de aprender. Os elogios é que...tipo...os da turma é que não são de elogiar logo na hora, mas por acaso elogiaram-me todos e não costumam. Quando saímos da aula de avaliação, eles disseram todos lá fora que dançamos bem”. (E2 – SM)

- Posto isto, na nossa opinião, o facto de a Dança ter desencadeado sensações positivas nos alunos, atenuou com o receio e até mesmo aversão de alguns alunos relativamente à prática desta actividade.

A aprendizagem da Dança é significativa quando as crianças estão envolvidas na sua aprendizagem, permitindo uma mudança de atitudes, de valores, de comportamentos e de percepções (Gray, 1988).

As percepções da habilidade física relacionam-se mais com a autoestima do que com as próprias habilidades, pelo que o importante não é sentirmo-nos bons em determinadas tarefas, mas sentirmo-nos bem com aquilo que somos e com aquilo que fazemos (Sonstroem, 1984). No entanto, concordamos com Gruber (1986, cit. Vasconcelos, 1995), quando refere que as experiências de sucesso que a actividade física proporciona e o suporte social fornecido, poderão contribuir para a melhoria da autoestima global. Como prova desta ideia, destacamos a afirmação do E2 – SM: *“Mais optimista, porque nunca tinha recebido tantos elogios, foram 24 a dizer que eu dancei bem e eu também disse que dançaram bem, mas que tinham de treinar mais. Por exemplo, o meu amigo Dança muito bem danças de salão, porque como*

ele é alto as raparigas têm muita confiança nele, só que ele não se esforça, se não ele conseguia”.

No entanto, Álvarez e Monge (1997) afirmam que, por estranho que pareça, em muitos planeamentos de EF predomina uma visão incorpórea que ignora as relações entre o corpo, a sociedade e a identidade de cada um. Segundo os mesmos autores, alguns alunos referem que não têm valor nesta disciplina e, com o passar do tempo, ficam com uma ideia negativa da EF e das próprias capacidades corporais. Perante este cenário, Marivoet (1998, p.73) questiona: “o que queremos com a Educação Física, desinibir os corpos, criar hábitos desportivos, ou definir hábitos de desempenho aceitável?”. A mesma autora responde a esta questão, afirmando que muitas vezes não estamos mais do que a contribuir para a frustração de muitos que não atingem o nível de desempenho exigido e a inibir a continuidade da prática desportiva.

- Uma afirmação que consideramos que merece especial destaque, é a do E5 – SM: *“Achei que realmente é muito fixe a Dança, nunca pensei que fosse assim tão divertida e convive-se muito com as pessoas na Dança, mais do que nos outros desportos, porque os outros desportos são um bocado mais competitivos e a Dança normalmente não tem competição”.*

Harris e Penney (2000) observaram que alguns alunos preferem ou colocam em destaque a sociabilidade e o prazer, em lugar da competição nas actividades desportivas. Além disso, referem que a diversão e o prazer são os maiores motivos para a juventude participar no desporto, existindo uma clara relação entre o prazer nas actividades das aulas de EF e a frequência da participação fora das aulas.

Cada vez mais, o corpo tem de se constituir como uma preocupação da reflexão da EF e do desporto, nos programas escolares, no alto-rendimento e na recreação e lazer (Garcia, 1998). Face ao surgimento de novos valores sobre o corpo, importa equacionar a posição da EF para corporizar nas suas aulas estes novos sentidos sobre o corpo (Garcia & Queirós, 1999).

As escolas não podem deixar de agarrar estas oportunidades para activamente desconstruir vários aspectos da cultura física da sociedade que, ao apresentar imagens corporais idealizadas, provoca sentimentos de vergonha do próprio corpo e de vergonha de si mesmo. Através de uma crítica cultural, as escolas devem ensinar diversos significados de corpos saudáveis, desafiando o recuo em relação à dita normalidade (Travaillot, 1998).

No âmbito de um estudo sobre a Dança na Escola, em Enköping - uma pequena cidade da Suécia, Erickson (1988) conclui que os efeitos fizeram-se sentir nas crianças ao nível social (na sua relação e contacto com os demais) e também na concentração, no amor-próprio e no ritmo. Poucas foram as crianças se desinteressaram pelas actividades e participavam nestas de forma entusiasta. As crianças pareciam compreender o seu próprio corpo no espaço, evidenciando uma redução de colisões involuntárias durante as actividades livres.

5.3.2 Categoria B – Relações interpessoais

Marques (2001), Nanni (2003) e Verderi (1998), ao trabalharem com a Dança nas escolas, constataram que esta também é um meio de demonstrar papéis sociais, para além de desempenhar relações dentro de qualquer sociedade, quebrando paradigmas e preconceitos, informando e formando cidadãos, objectivando o fortalecimento do movimento artístico e social de determinados povos e sociedades.

- Quando os alunos foram questionados acerca da forma como as aulas de danças afectaram a relação com a turma, as respostas não foram unânimes. Alguns dos alunos pouco ou nada sentiram a este respeito:

“Não, mas serviu para ver que a Dança também é importante e boa”. (E5 – SM)

“Pouco, só com algumas pessoas é que consigo falar mais”. (E4 – SF)

“Alguns fazem elogios e isso e eu também faço. Eu acho que muitos da turma dançam muito bem”. (E2 – SM)

- No entanto, alguns alunos referiram que as aulas de Dança geraram alguns conflitos interpessoais, mas que foram resolvidos:

“Pode-se dizer que sim, com certas pessoas sim. Eu já danço há muito tempo e também estar aqui a fazer a coreografia de turma, podem pensar que me estou a armar e por isso afecta um bocado (...) Acho que aqui também é inveja porque uma pessoa só porque Dança não quer dizer não estejamos todos a trabalhar para o mesmo. Há diferenças, mas também não podemos estar a fazer filmes”. No entanto, esta mesma aluna, quando questionada sobre a importância da Dança para melhorar as relações entre as pessoas, respondeu: “Sim, pode-se dizer que sim, porque a Dança tem muito contacto físico e também tem um pouco do à vontade entre as pessoas”. (E1 – SF)

“Houve uma aula de hip hop, que eu não gosto, em que eu tentei esforçar-me ao máximo mas não consegui realizar, mas depois comentaram na turma que eu podia ter feito a aula até ao fim e eu concordei que podia ter-me esforçado mais, mas não gosto de hip hop”. (E3 – SF)

“Aqui na turma estávamos mais afastados, mas agora estamos mais unidos e nós somos optimistas. Podemos não nos dar bem com todos, mas no nosso grupo, não gostávamos muito de algumas raparigas, porque estavam-se sempre a queixar e a criticar, mas agora já estamos mais unidos...tipo, se alguém começa a chorar nós vamos logo lá, mas no ano passado não era assim”. (E2 – SM)

No estudo realizado por Garcia, Maciel e Krebs (1998), observaram que, no decorrer dos momentos inicial, intermédio e final da proposta de trabalho acerca do tema “amor”, houve um empenho lento e progressivo de todas as participantes e as relações interpessoais foram visíveis, sendo que durante a primeira fase todas participavam activamente na escolha dos gestos, criando-os, mostrando-os e tomando decisões no sentido de escolherem e optarem pelos movimentos que iriam compor a coreografia acerca do amor e na segunda fase todas observaram com respeito as composições coreográficas de cada grupo. Posto isto, concluíram que o desenvolvimento social de todas as alunas revelou-se positivo, verificando-se um fortalecimento das relações professora/aluna e colegas/colegas. Concluíram também que a Dança é

provavelmente um ambiente significativo no desenvolvimento da personalidade das adolescentes. Estas conclusões basearam-se nas seguintes evidências: capacidade de cada adolescente ter-se relacionado consigo próprio no decorrer da actividade, com os outros e com o mundo através da estrutura interpessoal e também através da relação adolescente-ambiente desencadeada através das tarefas de observação. Por fim, concluíram que a consciência espaço-temporal das componentes da Dança, contribuiu para um aumento da consciência corporal (individualidade) de cada participante, caracterizada especificadamente nos movimentos imaginados/criados/experimentados.

Martinez (2007), após a realização de um estudo acerca das Danças Europeias em particular, afirma que o clima positivo que se cria, facilitador da auto-estima individual e colectiva, as relações de afectividade, as identidades recuperadas, a consciência corporal, a coordenação, a criatividade e o ritmo são alguns dos aspectos positivos referidos pelos praticantes deste tipo de Dança. Além disso, esta autora refere ainda alguns aspectos particulares em termos da sociabilização resultante da prática deste tipo de danças, entre eles, o facto de serem muito frequentes os cumprimentos, abraços e vénias quando se muda de par em muitas coreografias, provocando uma grande proximidade entre as pessoas, que em muitas ocasiões são desconhecidas. No entanto, Moura (2006) afirma que estudos antropológicos concluem que as danças em roda são as formas coreográficas colectivas mais antigas e primitivas, sendo que a roda é a formação que melhor privilegia o contacto, a integração e a cooperação social.

- Relativamente à opinião acerca da participação dos rapazes na Dança, todas as respostas foram unânimes e os alunos não demonstraram dificuldade em falar sobre o tema. Revelaram conhecer os preconceitos e estereótipos ainda presentes na sociedade a que pertencem, adoptando uma atitude crítica face aos papéis estereotipados atribuídos socialmente a homens e mulheres e aceitando que os papéis desempenhados pelas pessoas não devem ser determinados pelo sexo a que pertencem. Referiram ainda ser importante desenvolver atitudes e comportamentos não discriminatórios, que promovam a

igualdade de direitos e oportunidades entre os sexos, aceitando as diferentes opiniões e decisões dos outros.

“Penso que também é bom para os rapazes. Eu acho que a maior parte das pessoas ao ver um rapaz a dançar pensa que não é normal, mas a Dança não é só para raparigas, é isso que eu penso”. (E6 – SM)

“Acho que é muito bom os rapazes participarem na Dança porque eles têm de perder a inibição de que a Dança é só para as meninas. A Dança é também para os rapazes e muitas vezes os rapazes até são melhores que as raparigas”. (E4 – SF)

“É uma boa participação. Se for Dança de salão os rapazes são um membro muito importante na Dança e cada vez mais há rapazes a dançar e eu acho isso muito bem. As raparigas são um pouco mais desinibidas que os rapazes porque eles são um pouco tímidos, mas a Dança também ajuda para eles perderem um pouco a timidez e a abrirem-se mais com as pessoas”. (E1 – SF)

“Eu penso que é normal, mas há pessoas que não pensam assim. Há pessoas que pensam coisas de mal sobre quem Dança, mas eu não estou a ligar para isso. Eu gosto de fazer o que eu faço”. (E2 – SM)

“Acho que se esforçaram ao máximo, principalmente o x e o y. Claro que os outros rapazes sentiram um pouco de vergonha, mas deviam ter estado à vontade porque é a nossa turma e já nos conhecemos há vários anos, por isso deviam estar mais à vontade com as raparigas”. (E3 – SF)

- Em contrapartida, as diferenças encontradas pelos alunos entre a participação dos rapazes e das raparigas na Dança foram poucas:

“Diferenças é só mesmo os passos, porque de resto não acho que hajam diferenças, porque temos que dizer que estão todos a trabalhar para o mesmo”. (E1 – SF)

“Penso que devem participar, mas por vezes não gosto muito. Há danças que não deviam ser para rapazes (...) por causa de alguns movimentos (...) mas penso que devem participar, porque já não há machismo”. (E5 – SM)

“Acho que as raparigas se sentem mais à vontade para dançar, enquanto que os rapazes são mais tímidos”. (E3 – SF)

Na disciplina de EF, muitos dos docentes, além de exigirem níveis de desempenho elevados, esquecem-se do sexo dos alunos e fazem-no em nome de uma suposta igualdade de oportunidades, quando, pelo contrário, estão a acentuar desigualdades (Queirós, 2002). A forma como os docentes lidam com as modificações fisiológicas e corporais características do período da puberdade, são um exemplo vivo do facto exposto anteriormente. Tal como já foi analisado anteriormente, estas mudanças não se manifestam de igual modo nos rapazes e nas raparigas e não têm as mesmas implicações psicológicas. Nas raparigas, o corpo altera-se subitamente, o que provoca embaraços que as levam, como defesa, a restringirem os movimentos e começam desde aí a desenvolver uma certa “timidez corporal” (Scruton, 1995). Este autor refere que tal timidez pode ser uma justificação para o desinteresse e desmotivação que muitas raparigas aparentam nas aulas de EF. Posto isto, os docentes que entendam tudo isto como normal, procedem a uma discriminação inconsciente, uma vez que julgam não exercer nenhuma forma de discriminação explícita (Bonal, 1997).

Perante este panorama, é fundamental um delineamento do processo de instrução, capaz de integrar, em condições de equidade de prática, raparigas e rapazes, impulsionando, ao mesmo tempo, o entusiasmo pela prática e a aprendizagem sustentada dos conteúdos (Parente, 2007). O mesmo autor, refere que os professores podem fazer a diferença nas atitudes que as crianças desenvolvem relativamente à Dança. A razão para se ensinar Dança tem de ir para além da satisfação das exigências do currículo. Nesse sentido, o professor deve acreditar no valor do ensino da Dança, deve ser entusiasta e estar disposto a usar a perseverança, apesar da relutância de alguns dos estudantes em dançar.

Posto isto, deve-se ter bem presente que, de todas as práticas institucionais que envolvem o corpo humano, das quais a EF faz parte, sejam elas educativas, recreativas, reabilitadoras ou expressivas, devem ser pensadas de forma a que não se conceba a sua realização de forma

reducionista, considerando-se o ser humano numa perspectiva global, como sujeito da vida social (Daolio, 1995).

Assim sendo, um factor muito importante a ter em conta no planeamento das aulas de Dança é o género, uma vez que, tal como refere Gray (1989), é considerado uma variável de relevo no ensino, já que, tradicionalmente (componente sócio/cultural vincada) definiu-se que existem actividades consideradas como mais “apropriadas” para rapazes (ex. o futebol) e outras para raparigas (ex. Dança), o que dificulta ainda mais a tarefa do professor na organização do processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Esta ideia pode ser comprovada pela análise do discurso do E2 – SM: *“Porque os rapazes costumam ser mais “pé de chumbo”, não costumam dançar, costumam mais jogar à bola, mas todos são diferentes, então há alguns rapazes que também gostam de dançar, mas por isso os outros rapazes já criticam e tudo. Por acaso aqui nunca acontece muito isso, estou a falar na turma porque no resto não sei”*.

Neste sentido, torna-se indispensável a criação de um clima positivo na aprendizagem, sustentado na acção do docente, sendo que este deve promover a participação dos alunos, sem excepções, tornando as actividades acessíveis, simples e ao alcance de todos, não estimulando qualquer distinção de género (Gray, 1989).

De acordo com Leitão e Sousa (1995), o preconceito que gira em torno do homem que Dança tem raízes nos modos conservadores de agir e pensar. Esta ideia está bem explícita no discurso da E3 – SF: *“Dizem que os rapazes que dançam são “paneleiros”, mas eu não concordo com isso, acho que os rapazes têm o mesmo direito de dançar como as raparigas”*. As autoras reconhecem que existem diferenças biológicas, mas não é por isso que deve haver segregação. No entanto, as autoras também referem a própria EF como um meio de tentarmos transformar estes modelos estabelecidos e elegem a Dança como um dos caminhos possíveis.

Fahlbusch (1990), afirma que a antítese entre os movimentos “amplos” e os “estreitos” marca o contraste da própria Natureza dos sexos. Isto significa que o homem sempre foi mais apto para movimentos amplos (saltos, passos

grandes, etc.) e a mulher para movimentos pequenos, realizados com calma e harmonia. Nos tempos pré-históricos, as danças masculinas eram muito mais numerosas que as femininas. As danças de caça, guerreiras, animalizadas, etc., eram apanágio dos homens. Todas as danças de fertilidade, de nascimento, etc., eram próprias das mulheres.

Segundo Pacheco (1999), nas aulas de Dança deve-se aproveitar várias possibilidades dinâmicas do movimento (o delicado e o bruto, o forte e o fraco, o leve e o pesado, entre outras), de modo a rompermos com associações e estigmas sexistas e homofóbicos. Não se trata de suavizar homens ou de embrutecer mulheres, mas sim de explorar ambas as situações independentemente do sexo e da orientação sexual da pessoa. A propósito desta ideia destacamos o discurso da E4 – SF: *“Os passos, especialmente os dos rapazes são diferentes, porque eles tem modos diferentes de se mexerem, de se expressarem e isso interessa muito, porque a Dança é uma forma muito evidente de se expressar”*.

Assim sendo, a Dança nas aulas de EF pode contribuir para que acabemos com concepções fechadas e restritas de masculinidade/feminilidade, bem como para que respeitemos as opções individuais.

- Uma das características particulares da Dança, comparativamente com as outras modalidades abordadas nas aulas de EF, é o contacto físico propiciado essencialmente nas danças a pares. Relativamente a esta condição, que muitas vezes pode ser considerada uma barreira à participação nesta modalidade, poucas foram as dificuldades referidas pelos alunos, apenas alguma timidez e vergonha, principalmente quando estão a ser observados, talvez pelo receio dos pensamentos que estas situações possam suscitar.

“Senti dificuldade porque sou um bocado tímido”. (E5 – SM)

“Se calhar, dificuldade em conseguir fazer os passos, conseguir mexer-me direito, conseguir movimentos mesmo bons”. (E4 – SF)

“Quando conheço sinto-me mais à vontade, mas se fosse dançar com uma pessoa que não conhecesse não me sentiria tão à vontade”. (E3 – SF)

- A maioria dos alunos sentem-se melhor quando dançam com alguém do sexo oposto e a causa, mais uma vez, parece ser o receio daquilo que os outros possam pensar ao verem duas pessoas do mesmo sexo a dançarem com mais contacto físico. Esta atitude parece ser desencadeada pelo facto de os alunos, apesar de aceitarem que os papéis desempenhados pelas pessoas não devem ser determinados pelo sexo a que pertencem, sabem que nem todas as pessoas pensam da mesma forma.

“Sinto-me feliz por ser do sexo oposto”. (E5 – SM)

“Sinto-me bem, porque é mais fácil dançar com alguém do sexo oposto do nosso”. (E4 – SF)

“Do sexo oposto, porque é assim que os bailarinos profissionais dançam e como não há rapazes que queiram dançar...até com raparigas eles se recusam. No Hip Hop até podemos fazer uma mistura, mas nas danças de salão acho que fica melhor com raparigas”. (E2 – SM)

“Pois, do mesmo sexo é mais complicado, porque depois há sempre boatos, podem dizer que sou homossexual, mas pronto, se tiver que ser...”. (E6 – SM)

A existência de civilizações que contribuíram para a evolução da Dança e, por outro lado, das que em nada contribuíram para a adesão à sua prática, pelos aspectos negativos que lhe foram associados, originaram alguns tabus e alguns mitos, que condicionam ainda hoje a sua prática. No entanto, tem-se verificado cada vez mais um aumento progressivo da oferta e da procura da Dança (Kunz, 2004). O mesmo autor, afirma que, actualmente, o número de mulheres praticantes de Dança é superior ao dos homens, muito embora comece a haver um forte movimento de praticantes de ambos os sexos, nomeadamente nas Danças de Salão. Como exemplo deste facto, temos o discurso do E2 – SM: *“Isso é normal. Gosto mais de Hip Hop, porque toda a gente gosta mais, porque é uma Dança mais livre. Nas danças de salão não, só comecei a gostar quando a minha colega trouxe para a Escola e nós começamos a dançar na Escola e eu comecei a gostar de dançar a pares por*

causa dela (...) Eu danço muitas vezes e nos intervalos vamos sempre para o convívio e eu estou sempre a dançar com elas, tipo danças de salão, mas quando aparece gente eu disfarço e paro de dançar (...) Eu sinto-me bem, mas como o convívio está sempre cheio, começam todos a olhar e eu fico com vergonha (...)”.

5.3.3 Categoria C – Expressões da Sexualidade

- Os alunos entrevistados revelaram possuir um nível razoável de compreensão do que é a Sexualidade, a diversidade e a individualidade das suas expressões, uma vez que referiram várias dimensões da sexualidade, sendo que a dimensão mais referida foi a afectiva. Além disso, foram vários os alunos entrevistados que referiram a importância da ES, apesar de sabermos, com base nos resultados dos questionários acerca das atitudes e opiniões acerca da Dança e ES, que esta ideia é partilhada por todos os alunos, tanto no primeiro como no segundo momento de aplicação dos ditos questionários. Daí que, não se possa tirar conclusões acerca da influência da abordagem da Dança ao nível da percepção da importância da ES. No entanto, poderá existir uma influência ao nível da compreensão de algumas das dimensões da sexualidade.

“Acho que é algo sentimental, algumas vezes, porque outras vezes pode não ser”. (E5 – SM)

“É dar conhecimento a uma pessoa mais nova, que é para ficar já a saber dos riscos e das protecções que deve ter”. (E6 – SM)

“Tem a ver com as características, falar sobre sexo e tentar tirar as inibições que as pessoas têm contra o sexo, porque muitas vezes começam a falar e a dizer que é perverso e então eu acho que a ES trata mais isso, de responder a questões que muitas vezes não se conseguem colocar a outras pessoas”. (E4 – SF)

Surpreendentemente, os discursos anteriores contrariam a ideia de Frade et al. (1999), quando referem que, no início da adolescência (fase em

que se encontram os alunos entrevistados), é frequente existir uma visão limitada e padronizada da Sexualidade, acontecendo, por exemplo, ser associada exclusivamente aos órgãos sexuais e às relações sexuais/coito ou a um período determinado da vida.

A aprendizagem da sexualidade ocorre ao longo da vida, envolvendo processos básicos de domínio afectivo, cognitivo, comportamental e social (Santos, Ogando & Camacho, 2001; Vaz, Vilar & Cardoso, 1996). Pode ser mediada por observação e aprendizagem do comportamento por modelos reais (pais, irmãos, familiares, pares, etc.), por modelos intermédios (jogos, roupa, adornos, actividades, etc.), por modelos simbólicos (*media*, revistas, etc.) e por modelos exemplares (figuras públicas, ídolos, etc.) (Sanchez, 1990). Esta ideia vem de encontro ao discurso da E1 – SF: *“A educação sexual para mim é perceber algumas coisas que acontecem e problemas que possam ser transmissíveis sexualmente. Agora, também não se vai aprender essas coisas só numa aula, vai-se aprender também com o tempo, porque uma pessoa não aprende tudo nas aulas”*.

Para Teixeira (2002) muitos aspectos da sexualidade e da reprodução humana estão repletos de mitos, crenças e preconceitos. Estes acabam por modelar e afectar a interpretação e as vivências quotidianas e, apresentando-se como alternativas ao conhecimento cientificamente aceite, condicionam as próprias aprendizagens. Esta situação é agravada pela posição do Estado, da Escola, dos professores, das instituições de formação, e dos pais que demitindo-se das suas funções e assumindo uma posição educacionalmente descomprometida abram espaço à consolidação de uma moral conservadora. Os alunos parecem estar conscientes desta problemática, tal como podemos verificar no discurso do E2 – SM: *“Eu acho que é um modo de afecto. Dantes era um bocado tabu estar a falar disso, mas agora não, falasse disso como uma forma de afecto e tudo. Há pessoa que levam a mal, mas eu acho que se deve falar disso abertamente com os pais e tudo para eles poderem ajudar”*.

A ES é diferente de informação sexual. A tentação de reduzir a ES à mera transmissão de conhecimentos sobre a anatomia e fisiologia dos

aparelhos reprodutores é insuficiente, sendo necessário abordar aspectos relacionais e afectivos da sexualidade, promovendo-se desta forma uma sexualidade saudável, gratificante e consciente (Egypto, 2003; Nodin, 2001; Paiva & Paiva, 2002; Suplicy, 1995). O diálogo aberto revelará decerto alguma ousadia e quebra de preconceitos, contudo, é bom que seja balizado pelo respeito e defesa da intimidade de cada um dos intervenientes e que seja sempre perspectivado segundo as diferentes dimensões da sexualidade: biológica, psicológica, social e espiritual (Paiva & Paiva, 2002; Ribeiro, 1990).

- Quando questionados acerca das disciplinas mais importantes para a abordagem da ES na Escola, as opiniões foram unânimes, sendo que as disciplinas referidas com mais frequência foram Educação Moral, Educação Cívica e Ciências da Natureza. Nenhum aluno referiu a EF. No entanto, nas justificações referiram alguns aspectos que também estão intimamente relacionados com a EF.

“Educação Moral, porque é religião e a educação sexual também tem alguma coisa a ver, portanto é também um dos temas que se deve tratar”. (E1 – SF)

“Ciências Naturais, porque acho que tem a ver com o tema, tem a ver com o nosso corpo”. (E3 – SF)

Não descorando a componente informativa, a ES deve ser sobretudo uma educação para a afectividade, tal como refere a E3 – SF: *“Acho que é um afecto entre o homem e a mulher. Muitas vezes as pessoas têm vergonha de falar sobre isso, mas acho que deveriam estar à vontade”*, o compromisso, o respeito pela dignidade do outro, tal como refere o E5 – SM: *“Educação Moral, porque temos de aprender a respeitar os outros e isso também é importante. Educação Cívica também, porque o civismo é importante para compreendermos o que é”*., o assumir de responsabilidades perante nós e os outros, numa perspectiva positiva da sexualidade promovendo a auto-estima e a assertividade (Aroso, 2001; García, 1995; Marinis & Colman, 1995).

Aos aspectos atrás mencionados, Lickona (1991) acrescenta a dimensão moral na ES. No seu ponto de vista, o comportamento sexual é determinado por valores e não somente pelo conhecimento. Consequentemente, defende que a ES deve educar os jovens também numa perspectiva moral da própria conduta humana. A este respeito, ficamos particularmente surpreendidas com o discurso da E4 – SF: *“Em Moral, conseguimos compreender a nós próprios e aos nossos colegas e conseguimos compreender como é que nós podemos ter mais consideração pelos nossos colegas. Mesmo falar sobre a ES, sobre como devemos fazer, quando è que estamos preparados e questões que muitas vezes ficam por responder a pessoas que não conseguem”*.

As tensões e impulsos sexuais sentidos pelos adolescentes e a pressão dos pares são importantes para o começo da vida sexual, mas as atitudes da família e da Escola nunca poderão ser esquecidas: a informação criteriosa e a disponibilidade para ouvir devem ser a regra, mas a decisão deve caber aos próprios. Os pais e professores devem compreender que a primeira experiência sexual comporta um conjunto significativo de emoções e deve exigir uma responsabilidade de ambos os jovens, sendo função dos educadores a constante recomendação de padrões éticos de respeito e afecto mútuos (Sampaio, 2006). Relativamente a este assunto, salientamos o discurso do E2 – SM: *“Nós nesta idade temos uma vista que é muito diferente dos outros, há pessoas que pensam ou que já tiveram a sua vida sexual com esta idade e nós não. Na nossa turma, nós falamos sobre isso e achamos que deve ser um momento especial, por isso nós concordamos todos em ser em Ciências da Natureza”*.

- Apesar de nenhum aluno ter referido a disciplina de EF de forma espontânea, no geral, os alunos parecem concordar que é possível abordar a ES na disciplina de EF em geral.

“Acho que sim, porque o tema é importante, por isso pode ser abordado em qualquer disciplina”. (E6 – SM)

As situações vividas nas aulas de EF, não apenas permitem, como são propícias ao trabalho com atitudes. Os conflitos provocados pelo contacto físico, tal como refere a E1 – SF: *“O contacto e assim entre as pessoas também pode levar a pensar outras coisas e a educação sexual também pode entrar aí um bocado e é mais por isso, pelo contacto entre as pessoas”*, pela competição/cooperação presente nos jogos, pelo confronto com a vitória/derrota e pelo contacto entre os mais aptos e os menos aptos para actividade física, envolvem aspectos afectivos, cognitivos e morais, que implicam a busca de soluções. Neste contexto, a EF reafirma o seu papel de colaboradora na formação das crianças como um todo, dispondo de um espaço muito rico para discussões e reflexões dos vários conflitos entre valores que existem na Escola. É bastante clara a importância do professor neste processo de formação, uma vez que deverá, conscientemente, assumir e representar o papel de orientador no desenvolvimento de atitudes, servindo como um modelo e como referência de diálogo (Guimarães, Pellini, Araújo, Mazzini, 2001).

A Federação Internacional de Educação Física (2000) advoga que a EF é a única disciplina escolar cujo foco principal é o “corpo”. Uma das justificações utilizadas pelos entrevistados para justificar a possibilidade da abordagem da ES na EF, é precisamente o corpo (E3 – SF: *“Acho que sim, tudo o que tem a ver com o corpo deve ser abordado na EF.”*).

Uma justificação que nos despertou especial curiosidade foi a da E4 – SF: *“Acho que pode ser muito abordada nas aulas de EF, porque muitas vezes as pessoas acham perverso que falemos disto, acham perverso alguns movimentos e começam a gozar e é preciso fazer essas perguntas para ver porque é que as pessoas acham isso e tentar que as pessoas mudem a sua opinião acerca da relação sexual e não acharem que isto é sempre o mesmo que ouvimos e que parece que é sempre a mesma coisa. É tirar dúvidas e tentar mudar as opiniões más para acertadas”*. Esta questão será discutida no ponto seguinte, dado que a aluna voltou a referi-la.

- Mais especificamente, quando confrontados com a possibilidade da abordagem da ES nas aulas de Dança, os alunos, apesar de se terem

evidenciado algumas pausas e dúvidas, conseguiram estabelecer relações interessantes, sendo que os aspectos mais referidos foram o corpo e o contacto físico nas danças a pares.

“É sensual, algumas danças são sensuais para as rapariga (pausa) e também para os rapazes. Nas danças a dois, pode juntar mais o casal”. (E5 – SM)

“É o contacto, acho que o contacto é o mais importante, o contacto entre os colegas é aquilo que eu acho que está mais ligado. (...) Sim, até porque sendo o meu caso, eu acho que a Educação Sexual tem um pouco a ver com a Dança, acho que está tudo ligado com as coisas que aprendemos nas aulas de EF e na Dança”. (E1 – SF)

“Só acho que em pares algumas pessoas têm medo e há passos que algumas pessoas não gostam de fazer a pares”. (E2 – SM)

“Eu acho que tem e não tem, não sei explicar. Algumas pessoas acham que a Dança de salão é muito chocante por estarem agarrados, mas não é, aquilo é Dança, é uma actividade, não é nada de mal”. (E2 – SM)

“Eu acho que o que tem a ver com a Dança é apenas o corpo, não relaciono muito a Dança com a ES”. (E3 – SF)

Pegando então no seguinte discurso da E4 – SF: *“Sim, porque nas aulas de Dança em particular é onde mais acontece isso, porque quando as pessoas estão a dançar e a exprimir os seus sentimentos, tem mais movimentos que as pessoas consideram perversos e que começam a gozar e não se devia. As pessoas deviam ter em consideração que a Dança não é para mostrar isto ou aquilo, é também para tentar tirar as opiniões más sobre isso. É tentar ver e ensinar”,* podemos relacioná-la com as ideias de Silva (2007): na sociedade portuguesa contemporânea, existe ainda o preconceito contra o movimento corporal, quando, afinal, é através do movimento que o corpo interage com o mundo; a criança/adolescente, através do movimento do seu corpo, interage na sociedade e no mundo; o movimento ajuda o ser humano a comunicar, a aprender, a sentir o mundo e a ser sentido. No entanto, a sociedade ainda

considera o corpo rígido, sem liberdade de movimento, como o ser educado, civilizado e intelectual.

Na Escola o movimento corporal fica restrito a poucos momentos: aos horários das aulas de EF e aos intervalos passados no recreio. Nos momentos passados na sala de aula, o corpo terá de permanecer quase imóvel, virado de frente e em silêncio, uma vez que esta atitude é sinónimo de disciplina e bom comportamento. Assim sendo, o movimento na Escola funciona como uma recompensa, sendo que o movimento é sinónimo de “prazer” e a imobilidade de “punição” (Silva, 2007).

Se por um lado é evidente que o corpo tem sofrido o aumento de atenção por arte dos *media*, o mesmo não se tem verificado nas Escola, sendo que, por vezes, estas esquecem-se que têm um papel fundamental na construção e formação do corpo (Queirós, 2002). A mesma autora afirma que a EF é única disciplina escolar na qual o corpo se constitui como objecto de tratamento pedagógico.

As escolas são locais onde estão profundamente presentes as questões da corporalidade, uma vez que, o trabalho do espírito, emoções e intelecto, também é realizado no/para/através/com o corpo, sendo que é a natureza da experiência vivida e sentida que constitui o significado de quem sou eu, o que sei, como sou e onde estou. Assim sendo, o corpo e o movimento estão presentes na Escola, enquanto elementos constituintes da pessoa e da cultura, apesar da natureza corpórea da educação ser muitas vezes esquecida (Queirós, 2002).

Particularmente na Dança, os corpos são plurais, desenvolvem um conjunto de movimentos que expressam sentimentos e emoções, embora muitas vezes sejam contidos/subjugados na forma em que se apresentam e censurados pelos movimentos que apresentam (Gomes, 2004).

Santos (2007) refere que a Dança é utilizada não só com fins artísticos/estéticos, mas também com fins educativos, sociais e políticos, como é o caso da companhia Arnie Zane Dance Company de Bill T. Jones, que utiliza a Dança para denunciar as mazelas do mundo e seus efeitos, tais como as guerras, a fome, a SIDA e a sexualidade, porém, sem abandonar a técnica e a

beleza que estão sempre presentes nas suas coreografias. O mesmo autor, refere ainda que, em relação à Dança em contextos educativos, na sociedade brasileira, foram criados temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e trabalho), com a intenção de alargar o olhar sobre as acções diárias no Brasil.

Alves (1999) considera que a EpS deve alicerçar-se na relação afectiva, no conhecimento dos contextos de vida dos alunos, no uso de metodologias activas, participativas e diversificadas, no trabalho em equipa, na colaboração interdisciplinar e no trabalho de projecto. Tudo isto, porque as metodologias activas, participativas e diversificadas favorecem a aprendizagem, a motivação e garantem melhores conhecimentos, devendo os professores dar cada vez mais atenção a este tipo de estratégias.

Posto isto, a Dança na EF parece ser um meio privilegiado para a abordagem da ES.

5.3.4 Categoria D – Saúde Sexual

A nova dinâmica curricular da ES corresponde a uma educação para a autonomia, para a participação, para a escolha de estilos de vida saudáveis e activos, para a responsabilização e para a protecção face a comportamentos de risco (GTES, 2005).

- Através dos resultados dos questionários das opiniões e atitudes acerca da Dança e ES, verificamos que houve um aumento do número de alunos que tomam banho após as aulas de EF, do primeiro para o segundo momento de observação. Através da análise dos resultados das entrevistas, verificamos que a maioria dos alunos evidenciaram que estão conscientes da importância do banho após a aula de EF, por questões de higiene, tal como podemos nas seguintes expressões: *“Sinto que vou sair limpinho da aula”* (E5 – SM); *“Normalmente sinto-me limpinha por estar a tomar banho”* (E1 – SF). Todos os alunos entrevistados afirmaram praticar regularmente este hábito de higiene,

apesar de, na maioria dos casos, terem referido utilizar o biquini ou outra peça de roupa, evitando tomar banho completamente despidos.

“Fico sempre com algum receio que os outros gozem”. (E6 – SM)

“Não tomamos nuas, é de biquini”. (E1 – SF)

“Para não haver aquela coisa de começarem a comentar depois, mas é também porque não nos sentimos muito bem em estar assim em frente de pessoas que não conhecemos muito bem”. (E1 – SF)

“Acho que é para nos sentirmos mais à vontade, mas de biquini sinto-me bem”. (E3 – SF)

“Sim, vestidos com alguma coisa. (...) É para nos sentirmos mais à vontade, porque nós só nos conhecemos melhor este ano e sentimo-nos mais à vontade assim. É como as raparigas, elas também dizem isso”. (E2 – SM)

“Acho que para mim é mais uma brincadeira porque eu não sinto grandes inibições em tomar banho em frente aos meus colegas”. (E4 – SF)

“Às vezes, mas tomo mais no Verão, porque no Inverno eu ando quase sempre constipado e a minha mãe até escreveu na caderneta para eu tomar em casa”. (E2 – SM)

- Posto isto, a abordagem da Dança parece ter contribuído para o aumento dos hábitos de higiene, talvez pelo facto de, como já referimos anteriormente, a Dança contribuir para uma maior atenção e cuidados com o corpo. No entanto, parecem existir ainda algumas barreiras que condicionam a prática deste hábito de higiene, entre as quais, a timidez e as atitudes dos pais.

Perante esta timidez dos alunos, implica compreender que os comportamentos sexuais juvenis dependem da interacção entre motivações internas e relacionamentos interpessoais, mas podem ser influenciados pela forma como os adultos, na família e na Escola, vivem o seu quotidiano afectivo-sexual (GTES, 2007b).

- A relação que existe entre a EF e a EpS é também evidente para os alunos entrevistados. Além disso, estes alunos não referiram apenas a importância da EF para alcançar a saúde física, mas também para alcançar a saúde psicológica. No entanto, nenhum aluno referiu a vertente de ES.

“Muita, porque é preciso trabalhar o nosso corpo para ele não ficar mais velho muito rápido e acho que é saudável fazermos um bocado de exercício físico todos os dias”. (E5 – SM)

“Porque na EF nós aprendemos a ter todas as coisas para termos uma boa saúde. Tem muita coisa a ver, é sempre bom”. (E1 – SF)

“Muita, acho que muitas vezes as pessoas não praticam desporto e têm a oportunidade de o fazer nas aulas de EF”. (E3 – SM)

De acordo com estas ideias, Telama (1998) refere que saúde é uma condição humana com dimensões físicas, sociais e psicológicas.

O novo conceito abrangente de saúde envolve, para além de aspectos biológicos, questões relacionadas com a percepção de competência e participação na vida social, com a sensação de pertença e apoio do grupo social, atribuindo às relações interpessoais um papel de importância reforçada (Matos et al., 2006).

A justificação que mais nos despertou curiosidade, foi a da E4 – SF: *“Está muito relacionado, porque normalmente quem pratica EF tem uma saúde melhor, porque quem pratica EF consegue ter um corpo mais forte, que aguenta doenças tanto psicológicas como físicas. Por exemplo, quando se está a dançar, se estiver zangada com alguém, a pessoa esquece-se dessa coisa que estava a impedir de viver a vida em condições. Acho que isso é muito importante”*. No discurso desta aluna, a prática da Dança parece contribuir para a saúde psicológica, na medida em que muitas pessoas utilizam a Dança para resolver conflitos.

Pereira (1994), entre outros, destaca benefícios da prática da Dança ao nível da saúde, social e afectivo.

Destacamos ainda o discurso do E2 – SM: *“Toda a gente sabe que o desporto faz bem à saúde, mas algumas pessoas não se preocupam. Há*

“pessoas que fazem desporto só para emagrecerem e eu acho isso mal, porque não devem estar a praticar só para emagrecer sem gostarem de desporto, pelo menos escolhem um que gostem”.

Segundo Bento (1999), há bem poucos anos, o recurso à prática de exercício físico era uma constante para quem queria ter um corpo belo ou para quem queria preservar a saúde. No entanto, a saúde já não é a causa primordial da prática desportiva. Imperam outras razões, tais como, o parecer bem, o estar na moda e ter um corpo de acordo com os padrões de beleza vigentes. A modelação de qualquer forma corporal era conseguida como resultado de um longo processo, onde o trabalho e o esforço eram valores dominantes. No entanto, tal como refere Lipovetsky (1994), esta ‘sociedade do dever’ está a ser substituída por uma sociedade onde predomina uma ética indolor, resultante da oferta das indústrias de cuidados e tratamentos de beleza.

Posto isto, não basta ser saudável, há que parecê-lo. Estamos perante a associação entre a saúde e a aparência física (Lipovetsky, 1994).

- Apesar de nenhum aluno ter estabelecido a ponte entre a EpS e a ES, quando confrontados com esta questão, todos referiram que a relação entre a EpS e a ES é evidente. No entanto, apenas associaram esta relação às doenças sexualmente transmissíveis, sendo que não referiram a importância da EpS ao nível das outras dimensões da ES. Apenas um aluno referiu o corpo, mas não justificou (E3 – SF: *“Acho que tem características relacionadas, como o corpo”*).

“Muita, porque a ES ensina-nos a ter alguns cuidados para a saúde, porque há muitas doenças por aí e muitos filhos não desejados”. (E5 – SM)

“Muita, porque mais uma vez a ES está relacionada com a educação para a saúde, porque muita gente ao não ter informações sobre a relação sexual, vai prejudicar a sua própria saúde, por vezes apanham-se doenças sexualmente transmissíveis por falta de informação acerca da ES e a saúde fica muito prejudicada e depois não há volta a dar. Por isso, as pessoas deviam ter mais informações em termos de ES, para poderem melhorar a sua saúde”. (E4 – SF)

“As doenças sexualmente transmissíveis é importante, porque também temos que ver que saúde e as doenças como a sida estão relacionados, saúde e sida não combina”. (E1 – SF)

“Temos de saber como nos devemos cuidar e tudo. Só isso”. (E2 – SM)

Estes resultados estão de acordo com resultados a um inquérito realizado com jovens portugueses, em que estes eram questionados sobre aspectos da sua vida afectiva e sexual. Neste estudo, Matos et al. (1994) concluíram que os jovens estavam em geral bem informados no que diz respeito à prevenção da gravidez não desejada e às doenças sexualmente transmissíveis, no entanto tinham por vezes dificuldades em transformar esses conhecimentos em comportamentos de saúde saudáveis.

Um estudo levado a cabo por Nodin (2001) em Portugal, apontou existirem diferenças entre os valores das crenças comportamentais, no âmbito sexual, das raparigas para os rapazes. Verificou-se que as raparigas estão mais conscientes face ao risco sexual do que os rapazes. Embora na nossa sociedade, se tenham vindo a esbater algumas destas diferenças relativamente ao género, em muitos domínios ainda persistem padrões educacionais que conferem maior permissividade em relação à sexualidade dos rapazes face a uma repressão em relação às raparigas, tal como se verificou no estudo de Vilar, onde este investiga a comunicação sobre sexualidade entre progenitores e adolescentes (Vilar, 2003).

É nesta discrepância entre “informação” e “adopção de comportamento” que fazem sentido medidas promocionais que ajudem os jovens a transformar os seus conhecimentos em práticas de saúde. Para tal, propõem-se programas de promoção de competências pessoais e sociais que capacitem o jovem a identificar e resolver problemas, gerir conflitos interpessoais, otimizar a sua comunicação interpessoal, defender os seus direitos, resistir à pressão de pares, entre outros, e com estas aprendizagens otimizar a sua capacidade de escolher um estilo de vida saudável e de o manter (Matos, 2005).

A saúde não representa apenas um estado de ausência de doença, mas sim um equilíbrio dos vários sistemas e do indivíduo consigo próprio (Appell & Mota, 1991).

Assim sendo, a ES procura não só atenuar os comportamentos de risco, tais como a gravidez não desejada e as doenças sexualmente transmissíveis, mas também promover a qualidade das relações interpessoais, a qualidade da vivência da intimidade e a contextualização destas na sua raiz cultural e socio-histórica (GTES, 2007a).

A nova dinâmica curricular beneficiará se tiver como objectivo último a autonomia, a responsabilização e a participação activa dos jovens na construção do seu futuro com saúde e bem-estar (Matos, 2003).

Face a tudo isto, a recente opção pela inclusão da sexualidade na área da saúde, não pretende reduzir a EpS a uma visão mecanicista, biológica e sanitarista, mas, pelo contrário, sublinhar o carácter fenomenológico, holístico e cultural de um conceito abrangente de saúde, tal como foi proposto pela OMS (GTES, 2007a).

Posto isto, a PrS não depende só do sector da saúde e necessita da participação activa de outras estruturas da comunidade. É uma tarefa que a todos diz respeito e se concretiza através da acção de cada um de nós nos diferentes contextos ambientais (Matos et al., 2006). Esta mesma ideia é defendida por Bento (1991), quando refere que a saúde deixou de ser um problema exclusivamente médico para ser, sobretudo, um problema cultural, e que, mais do que um objecto da medicina é um aspecto de educação.

Marques (1998) refere que a Escola está no centro das preocupações com a saúde, sendo considerada uma instituição privilegiada de intervenção da saúde, sobretudo, pelo facto de uma boa parte das crianças e jovens terem acesso à Escola e participarem nas aulas de EF. Assim sendo, a Escola actual tem necessidade de um grupo de professores motivados, que conheçam bem as bases da EpS e que saibam ensiná-las quer nas disciplinas em geral, quer na EF em particular.

6. CONCLUSÕES

6. CONCLUSÕES

Neste capítulo, tendo em conta os objectivos delineados e as hipóteses formuladas, apresentamos as conclusões derivadas do nosso estudo.

As conclusões relativas à satisfação com a IC serão apresentadas através da análise das respectivas hipóteses. Seguidamente, serão apresentadas apenas as principais conclusões relativas às opiniões e atitudes acerca da Dança e da ES e sobre as perspectivas da Dança e da ES, com base nos respectivos objectivos, dado não terem sido formuladas hipóteses.

Satisfação com a Imagem Corporal

H1: Do primeiro para o segundo momento de aplicação dos questionários, existem alterações nos valores de satisfação com a IC.

A hipótese formulada foi refutada pelos nossos resultados.

Verificamos que os alunos, quer no geral, quer em cada sexo, não apresentam diferenças estatisticamente significativas do primeiro para o segundo momento nos valores de satisfação com a IC.. No entanto, no geral, do primeiro para o segundo momento, verificamos um aumento significativamente mais elevado no grau de satisfação geral com a aparência e uma diminuição significativa da satisfação com as orelhas, ombros e peso.

Quando analisamos os resultados separados por sexo, do primeiro para o segundo momento, nos alunos do sexo feminino verificamos uma redução estatisticamente significativa da satisfação com as orelhas e ombros e, em contrapartida, um aumento estatisticamente significativo da satisfação com o cabelo e grau de satisfação geral com a aparência.

H2: Quer no primeiro, quer no segundo momento, existem diferenças entre sexos, relativamente aos valores de satisfação com a IC.

A hipótese formulada foi refutada pelos nossos resultados.

Verificamos que, quer no primeiro, quer no segundo momento, não existem diferenças estatisticamente significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino nos valores de satisfação com a IC.. No entanto, verificamos que, no primeiro momento, os alunos do sexo masculino apresentam uma tendência para uma maior satisfação com a IC, relativamente aos alunos do sexo feminino e, pelo contrário, no segundo momento, a situação inverte-se. Além disso, os alunos do sexo feminino, no segundo momento, sentem-se significativamente mais satisfeitos com o cabelo, com os olhos e com os seios, relativamente aos alunos do sexo masculino.

H3: Em cada momento, existe relação entre os valores de satisfação com a IC e a percepção do peso corporal.

A hipótese formulada foi refutada pelos nossos resultados.

Verificamos que, no primeiro momento, não existe relação estatisticamente significativa entre a percepção do peso corporal e a satisfação com a IC. Em contrapartida, no segundo momento, essa relação verifica-se, sendo que os alunos que se percebem como magros são os que se encontram mais satisfeitos com a IC e os alunos que percebem como gordos, são os que se encontram menos satisfeitos.

H4: Em cada sexo, quer no primeiro, quer no segundo momento, existe relação entre os valores de satisfação com a IC e a percepção do peso corporal.

A hipótese formulada foi refutada pelos nossos resultados.

Verificamos em ambos os sexos, que tanto no primeiro como no segundo momento não existe relação estatisticamente significativa entre a percepção do peso corporal e a satisfação com a IC. No entanto, verificamos que, em ambos os momentos, os alunos do sexo feminino que se percebem como gordos são os que se encontram menos satisfeitos com a IC e os que percebem o seu peso como ideal, são os que se encontram mais satisfeitos com a IC. Nos alunos do sexo masculino, verificamos, nos dois momentos, que aqueles que se percebem como magros são os que se encontram mais satisfeitos com a IC e os que percebem o seu peso como ideal, são os que se encontram menos satisfeitos com a IC..

Opiniões e atitudes acerca da Dança e da Educação Sexual

Face ao objectivo 5 - analisar as opiniões e atitudes dos alunos acerca da Dança e da ES na Escola, do primeiro para o segundo momento, concluímos que:

- No primeiro momento verificamos que, no geral, o número de alunos que não gostam de dançar é superior ao número de alunos que gostam (56,5% vs 43,5%). Em contrapartida, no segundo momento, o número de alunos que não gostam de dançar é inferior ao número de alunos que gostam (13,0% vs 87%).
- No primeiro momento, o número de alunos que não têm o hábito de dançar é superior ao número de alunos que têm esse hábito (52,2% vs 47,8%). No entanto, no segundo momento, o número de alunos que não têm o hábito de dançar é bastante inferior ao número de alunos que têm esse hábito (17,4% vs 82,6%).
- No primeiro momento, dos 23 alunos que responderam a esta questão, 65,2% afirmaram ser importante a abordagem da Dança na EF, enquanto 34,8% contrariaram esta importância. No segundo momento, os alunos que atribuíram

importância à Dança na EF subiu para 82,6%, diminuindo para 17,4% os alunos que não conferem importância à Dança na EF.

Face ao objectivo 6 – analisar as opiniões e atitudes acerca da Dança e da ES na Escola, no primeiro e no segundo momentos, em cada sexo, concluímos que:

- No primeiro momento, dos alunos do sexo feminino (60%) gostam de dançar enquanto (40,0%) não gostam de dançar. Dos alunos do sexo masculino, (12,5%) gostam de dançar enquanto (87,5%) não gostam de dançar. No segundo momento, todos os alunos do sexo feminino (100%) afirmaram que gostam de dançar, Verificamos também um aumento de alunos do sexo masculino (62,5%) que gostam de dançar e (37,5%) que não gostam de o fazer.

- No primeiro momento, há 9 (60%) alunos do sexo feminino que têm o hábito de dançar contra 6 (40%) que não têm esse hábito. Relativamente aos alunos do sexo masculino, são 2 (25%) a referir terem o hábito de dançar contra os 6 (75%) que não o têm. No segundo momento, dos alunos do sexo feminino, 14 (93,3%) afirmaram que têm o hábito de dançar e apenas 1 (6,7%) afirmou que não têm este hábito. Verificou-se também um aumento do número de alunos do sexo masculino com hábito de dançar, sendo que foram 5 (62,5%) os que passaram a ter esse hábito e apenas 3 (37,5%) os que não o têm.

- No primeiro momento, (65,2%) dos alunos afirmaram ser importante a Dança na EF. No sexo feminino, (66,7%) considera importante a abordagem da Dança na EF e (33,3%) tem opinião contrária. No sexo masculino, (62,5%) ser importante a Dança na EF. Ao invés, (37,5%) dos rapazes afirmaram não ser importante a Dança na EF. No segundo momento, a atribuição de importância à Dança na EF aumentou para (100,0%), aumentando, portanto, os alunos masculinos que não conferem importância à Dança na EF.

- No primeiro momento e no segundo momento, foi unânime a atribuição de importância à Educação Sexual na Escola, ou seja, 100% dos alunos de ambos os sexos que responderam a esta questão, afirmaram ser importante abordar a Educação Sexual na Escola.

Face ao objectivo 7 – analisar as alterações nos hábitos de higiene dos alunos, do primeiro para o segundo momento, no geral e em cada sexo, concluímos que:

- No primeiro momento, dos 23 alunos que responderam a esta questão, (56,5%) afirmaram ter o hábito de tomar banho na Escola enquanto (43,5%) disseram não ter esse hábito na Escola. No segundo momento, os alunos que mencionaram ter o hábito de tomar banho na Escola subiu para (91,3%), diminuindo para (8,7%) aqueles que não possuíam esse hábito.
- Após a comparação dos resultados separados por sexos, verificamos que, no primeiro momento, dos alunos do sexo feminino, (56,5%) afirmaram ter o hábito de tomar banho na Escola e (43,5%) não têm esse hábito. Dos alunos do sexo masculino apenas (25%) têm o hábito de tomar banho na Escola. No segundo momento, todos os alunos do sexo feminino (100,0%) afirmaram ter o hábito de tomar banho na Escola enquanto que no sexo masculino apenas (75,0%) do sexo masculino também o tem. (25%) dos alunos do sexo masculino ainda afirmam não terem o hábito de tomar banho na escola.

Posto isto, resumidamente, concluímos que:

- Do primeiro para o segundo momento houve um aumento do número de alunos a afirmar que costumam dançar, gostam de dançar, acham importante a abordagem da Dança na EF e tomam banho na escola;

- No primeiro e no segundo momento, todos os alunos afirmaram ser importante abordar a Educação Sexual na Escola.

Perspectivas acerca da abordagem da Dança e da Educação Sexual

Face ao objectivo 8 - analisar a opinião final (após a aplicação da UDD) dos alunos, acerca: do próprio corpo e do corpo dos colegas, das questões de género e estereótipos na Dança e de uma possível relação entre a EpS, ES e EF, concluímos que:

- Apesar de alguns dos alunos referirem que não gostam de certos aspectos do próprio corpo, no geral, todos são capazes de expressar sentimentos relativos ao próprio crescimento, evidenciando uma atitude positiva face às modificações corporais. Os alunos parecem assumir uma atitude igualmente positiva face aos comentários e à análise que os colegas possam fazer acerca deles e conseguem expor opiniões acerca dos outros.
- Para alguns alunos, a opinião acerca do próprio corpo não é constante, variando em função de alguns factores externos.
- Relativamente às opiniões acerca da abordagem da dança na EF, verificamos que esta experiência permitiu aos alunos criarem o gosto pela descoberta dos próprios sentimentos e emoções e desenvolverem atitudes de compreensão e respeito pelos sentimentos e emoções de cada um, visto a maior parte dos alunos terem afirmado que foi uma experiência divertida e que superou as expectativas iniciais. Como tal, o facto de a dança ter desencadeado sensações positivas nos alunos, atenuou com o receio e até mesmo aversão de alguns alunos relativamente à prática desta actividade.

- As aulas de dança são propícias à geração de alguns conflitos interpessoais, sendo que estes acabam por ser resolvidos e contribuem para a melhoria das relações interpessoais e união a turma.
- Relativamente à opinião acerca da participação dos rapazes na dança, os alunos não demonstraram dificuldade em falar sobre o tema. Além disso, revelaram conhecer os preconceitos e estereótipos ainda presentes na sociedade a que pertencem, adoptando uma atitude crítica face aos papéis estereotipados atribuídos socialmente a homens e mulheres e aceitando que os papéis desempenhados pelas pessoas não devem ser determinados pelo sexo a que pertencem. Referiram ainda, ser importante desenvolver atitudes e comportamentos não discriminatórios, que promovam a igualdade de direitos e oportunidades entre os sexos, aceitando as diferentes opiniões e decisões dos outros.
- A maioria dos alunos sentem-se melhor quando dançam com alguém do sexo oposto e a causa, mais uma vez, parece ser o receio daquilo que os outros possam pensar ao verem duas pessoas do mesmo sexo a dançarem com mais contacto físico. Esta atitude parece ser desencadeada pelo facto de os alunos, apesar de aceitarem que os papéis desempenhados pelas pessoas não devem ser determinados pelo sexo a que pertencem, sabem que nem todas as pessoas pensam da mesma forma.
- Os alunos revelaram possuir um nível razoável de compreensão do que é a Sexualidade, a diversidade e a individualidade das suas expressões, uma vez que referiram várias das suas dimensões, sendo que a dimensão mais referida foi a afectiva.
- As disciplinas referidas com mais frequência como sendo as mais importantes para a abordagem da ES na escola foram Educação Moral, Educação Cívica e Ciências da Natureza. Nenhum aluno referiu a EF. No entanto, nas

justificações referiram alguns aspectos que também estão intimamente relacionados com a EF.

- Apesar de nenhum aluno ter referido a disciplina de EF de forma espontânea, no geral, os alunos parecem concordar que é possível abordar a ES na disciplina de EF em geral.

- Quando confrontados com a possibilidade da abordagem da ES nas aulas de Dança, os alunos, apesar de se terem evidenciado algumas pausas e dúvidas, conseguiram estabelecer relações interessantes, sendo que os aspectos mais referidos foram o corpo e o contacto físico nas danças a pares.

- A abordagem da dança parece ter contribuído para o aumento dos hábitos de higiene, talvez pelo facto de a dança contribuir para uma maior atenção e cuidados com o corpo. No entanto, parecem existir ainda algumas barreiras que condicionam a prática deste hábito de higiene, entre as quais, a timidez e as atitudes dos pais.

- A relação que existe entre a EF e a EpS é também evidente para os alunos. Além disso, estes alunos não referiram apenas a importância da EF para alcançar a saúde física, mas também para alcançar a saúde psicológica. No entanto, nenhum aluno referiu a vertente de ES.

- Apesar de nenhum aluno ter estabelecido a ponte entre a EpS e a ES, quando confrontados com esta questão, todos referiram que a relação entre a EpS e a ES é evidente. No entanto, apenas associaram esta relação às doenças sexualmente transmissíveis, sendo que não referiram a importância da EpS ao nível das outras dimensões da ES. Apenas um aluno referiu o corpo, mas não justificou.

Posto isto, resumidamente, concluímos que após a aplicação da UDD os alunos:

- São capazes de expressar sentimentos relativos ao próprio crescimento, evidenciando uma atitude positiva face às modificações corporais e face aos comentários e à análise que os colegas possam fazer acerca deles;
- Conhecem os preconceitos e estereótipos acerca da Dança, aceitando que os papéis desempenhados não devem ser determinados pelo sexo a que pertencem;
- Conseguem estabelecer uma relação entre a EpS, a ES e a EF.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, H. (1998). *Satisfação com a Imagem Corporal, Autoestima e Actividade Física. Estudo comparativo em indivíduos de ambos os sexos, dos 45 aos 65 anos*. Porto: H. Abrantes. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Almeida, P. (2003). *Dança e Tecnologia na Amplificação do Corpo*. Porto: P. Almeida. Dissertação de Licenciatura apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Álvarez, L., & Monge, A. (1997). Educación Física y Género. Una Mirada al Cuerpo en la Escuela. In T. Trigueros & C. Colmenares (Coords.), *Persona, Género y Educación* (pp.31-71). Salamanca: Amarú Ediciones.

Alves, A. (1999). Educação para a Saúde em meio escolar. *O Professor*, 67, 3-10.

Alves, M. (2007). Demonstração em dança: aprender com sucesso. In. M. Moura & E. Monteiro (Eds.), *Dança em Contextos Educativos* (pp. 83-93). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Andrade, M. (1995). *Educação para a Saúde. Guia para professores e educadores*. Lisboa: Texto Editora.

Appel, H.-J., & Mota, J. (1991). Desporto e Envelhecimento. *Revista Horizonte*, 8(44), 43-46.

Aroso, A. (2001). *De Mães para Filhas, de Filhas para Mães. Da Fisiologia à Concepção*. Porto: Âmbar, pp. 7-10.

Asçi, F., Kin, A., & Kosar, S. (1998). Effect of Participation in an 8 Week Aerobic Dance and Step Aerobics Program Physical Self-Perception and Body Image Satisfaction. *International Journal of Sports Psychology*, 29, 366-375.

Barragán, F. (1997). *La educación sexual. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.

Batalha, A. (1983). As Estruturas Etnocoreográficas na Educação. *Ludens*, 7(4), 29-32.

Batalha, A. (2000). A Pedagogia do Projecto na Projectão Poética Criadora. In. F. Costa (Ed.), *Congresso 8º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana, p.155.

Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Batista, P. (1995). Satisfação com a Imagem corporal e Autoestima – estudo comparativo de adolescentes envolvidas em diferentes níveis de actividade física. *Revista Horizonte*, 16(91), 9-15.

Bearman, S., Presnell, K., Martinez, E., & Stice, E. (2006). The Skinny on Body Dissatisfaction: A Longitudinal Study of Adolescent Girls and Boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(2), 229-241.

Becker, B. (1999). O Corpo e sua Implicação na Área Emocional. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 4 (13).

- Bennett, P., & Murphy, S. (1999). *Psicologia e Promoção da Saúde*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Bento, J. (1987). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (1991). *Desporto, Saúde, Vida – Em Defesa do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (1998). *Desporto e humanismo: O campo do possível*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ.
- Bento, J. (1999). Contextos e Perspectivas. In J. Bento, R. Garcia & A. Graça (Eds.), *Contextos da Pedagogia do Desporto* (pp. 19-112). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2001). *Da Legitimação da Educação Física*. São Luís do Maranhão: Imprensa Universitária, pp. 9-31.
- Bonal, X. (1997). *Las Actitudes del profesorado ante la Coeducación. Propuestas de Intervención*. Barcelona: Graó.
- Bruchon-Schweitzer, M. (1990). *Une Psychologie du Corps*. Paris: PUF.
- Burgess, G., Grogan, S., & Burwitz, L. (2006). Effects of a 6-week aerobic dance intervention on body image and physical self-perceptions in adolescent girls. *Body Image*, 3, 57-66.
- Cabral, A. (2003). Duas escolas partilhando experiências. In D. Tércio (Ed.), *A Dança no Sistema Educativo Português* (pp. 11-12). Cruz Quebrada: Escola Superior de Dança e Faculdade de Motricidade Humana. Encontro Nacional, Cruz Quebrada, 2003.

Cagigal, J. (1996). *Obras selectas* (Vol.3). Cádiz: Línea Offset, S.L.

Cameron, E., & Ferraro, R. (2004). Body Satisfaction in College Women After Brief Exposure to Magazine Images. *Perceptual and Motors Skills*, 98, 1093-1099.

Canavarro, L. (1999). *Adolescentes. Pragmáticas da abordagem psicoterapêutica*. Coimbra: Quarteto Editora.

Cash, F., & Pruzinsky, T. (Eds.). (1990). *Body Images: Development, Deviance and Change*. New York, London: The Guilford Press.

Cash, F., Wood, K., Phelps, K., & Boyd, K. (1991). New assessments of weight-related body image derived from extant instruments. *Percept and Motor Skills*, 73, 235-241.

Cash, T., Melnyk, S., & Hrabosky, J. (2004). The assessment of body image investment: An extensive revision of the appearance schemas inventory. *International Journal of Eating Disorders*, 35, 305-316.

Cash, T. (2004). Body image: Past, present, and future. *Body Image*, 1, 1-5.

Cash, T., & Grasso, K. (2005). The norms and stability of new measures of the multidimensional body image construct. *Body Image*, 2, 199-203.

Castro, S. (1999). *As Danças Tradicionais Portuguesas como Actividade de Recreação e Lazer – Motivação para a prática dos Grupos de Etnografia e Folclore do Douro Litoral*. Porto: S. Castro. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Chevalier, J., & Gheerbrant, A. (1999). *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. (13ª ed.). Rio de Janeiro: José Olympio.

Coelho, H. (1998). A Dança e o Sistema Educativo Português: Que Dança? Que Currículo?. In A. Macara (Ed.), *Continentes em Movimento* (pp. 18-22). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana. Actas da Conferência Internacional Novas tendências no Ensino da Dança, Oeiras, 1998.

Collins, J., Beumont, P., Touyz, S., Krass, J., Thompson, P., & Philips, T. (1987). Accuracy of body image with varying degrees of information about the face and body contours. *International Journal of Eating Disorders*, 6, 393-399.

Daolio, J. (1995). *Da Cultura do Corpo*. São Paulo: Papirus Editora.

Davis, C. (1997). Body image, exercise, and eating behaviours. In K. Fox (Ed.), *The Physical Self-from motivation to Well-being* (pp.143-174). USA: Human Kinetics.

Davis, C., & Cowles, M. (1991). Body image and exercise: A study of relationship and comparisons between physically active men and women. *Sex Roles*, 1, 25-34.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. Danzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-29). California: Sage Publications.

DiClemente, R., Hansen, W., & Ponton, L. (Eds.). (1996). *Handbook of adolescent health risk behavior*. New York: Plenum Press.

Dinis, S. (1996). *Satisfação com a imagem corporal e motivação para as actividades desportivas: Estudo comparativo de adolescentes envolvidos em diferentes modalidades desportivas*. Porto: S. Dinis. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Duarte, A. (2006). *A Educação Sexual na Adolescência em Contexto Escolar: da necessidade de informação à exigência de reflexão*. Porto: A. Duarte. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa (Instituto Bioética).

Dubas, J., Graber, J., & Petersen, A. (1991). The effects of pubertal development on achievement. *American Journal of Education*, 99, 444-460.

Egypto, A. (Org.). (2003). *Orientação Sexual na Escola. Um projecto apaixonante*. São Paulo: Cortez Editora.

Erickson, G. (1988). Dance Education in primary Schools. *Fourth International Conference of Dance and the Child International*, 3, 95-102.

Estêvão, C., & Almeida, L. (1998). Prática desportiva e medidas de auto-conceito físico e académico. In L. Almeida, M. Gomes, P. Albuquerque & S. Caíres (Eds.), *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 512-519.

Fahlbusch, H. (1990). *Dança Moderna-Contemporânea*. Brasil: Sprint.

Fallon, A. (1990). Culture in the mirror: sociocultural determinants of Body Image. In F. Cash & T. Pruzinsky (Eds.), *Body Images: Development, Deviance and Change*. New York, London: The Guilford Press.

Félix, M. (1995). *A Dança Popular na Aula de Educação Física – sua justificação através de determinadas culturas*. Porto: M. Félix. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Fenwick, E., & Smith, T. (1995). *Adolescência – Um valioso Guia Para os Pais e Adolescentes*. Lisboa: Artes Gráficas.

Fernandes, A. (1999). *Para uma sociologia da cultura*. Porto: Campo das Letras.

Ferreira, S. (2003). Atitudes dos jovens portugueses perante o corpo. In S. Ferreira (Ed.), *Condutas de Risco, Práticas Culturais e Atitudes Perante o corpo – Resultado de Um inquérito aos Jovens Portugueses*. Oeiras: Celta Editora.

Ferron, C. (1992) Evolution de l'image du corps à l'adolescence. Déterminants psychosociaux et effets comportementaux. *Revue de la littérature récente. Bulletin de Psychologie*, 409, 130-138.

Figueiredo, V. (2003). A escola, a dança e suas relações contraditórias: algumas implicações teóricas. *Diálogos Possíveis, Revista da Faculdade Social da Bahia*, 2, 352-354.

Fisher, S. (1990). The evolution of psychological concepts about the body. In F. Cash & T. Pruzinsky (Eds.), *Body Images: Development, Deviance and Change*. New York, London: The Guilford Press.

Fonseca, A. (1998). *A avaliação da dança no Ensino Secundário: caracterização da situação no distrito do Porto*. Cruz Quebrada: A. Fonseca. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

Frade, A., Marques, A., Alverca, C., & Vilar, D. (1999). *Educação sexual na escola. Guia para professores, Formadores e Educadores*. Lisboa: Texto Editora.

García, M. (1995). *Educación Afectivo – Sexual. Planteamiento integrado e interdisciplinar y veinte unidades didácticas.1- orientaciones básicas para el profesorado*. (1ª ed.). Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Garcia, R. (1998). *Da desportivização à somatização da sociedade – análise centrada na relação do corpo como jogo*. Porto: R. Garcia. Lição de síntese para Provas de Agregação apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade do Porto.

Garcia, A., Maciel, A., & Krebs, R. (1998). Dança-participação: um estudo a partir do paradigma indivíduo-ambiente. In A. Marques, A. Prista, A. Júnior (Eds.), *Educação Física: Contexto e Inovação (Vol.2)*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto. Actas do V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa, Porto, 1998, pp. 525-534.

Garcia, R., & Queirós, P. (1999). A educação física escolar e os novos valores - compreensão da educação física à luz das mutações axiológicas da nossa sociedade neste final de milénio. *Ludens*, 16, 23-26.

Garner, D., Garfinkel, P., SchWarts, D., & Thompson, M. (1980). Cultural expectations of thinness in women. *Psychological Reports*, 47, 483-491.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito. Teoria e prática*. (3ª ed.). Oeiras: Celta Editora.

Giddens, A. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora.

Gomes, F. (1992). Prefácio. In A. Frade, A. Marques, C. Alverca & D. Vilar. (Eds.), *Educação Sexual na Escola. Guia para Professores, Formadores e Educadores* (pp. 5-6). Lisboa: Texto Editora.

Gomes, B. (2004). *Corpo, Desporto, Mulheres e Media: Sub-apresentação e Sobre Exposição*. In. III Fórum de Debates sobre Mulher & Esporte: Mitos e Verdades. São Paulo: Departamento de Esportes da EEFE-USP.

Gonçalves, M. (2000). *Sentir, Pensar, Agir: Corporeidade e Educação*. (4ª ed.). São Paulo: Papirus.

Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. (11^{ème} ed.). Paris: Éditions Dalloz.

Gray, J. (1988). Contemporary Learning Theories and the Teaching of Children's Dance. *Fourth International Conference*, 3, 125-135.

Gray, J. (1989). *Dance Instruction: Science Applied to the Art of Movement*. United State of America: Human Kinetics Publishers, pp. 274-280.

Grupo de Trabalho para a Educação para a Saúde/Sexual (2005). *Relatório Preliminar*. Consult. 09 Out. 2007, disponível em http://www.dgfdc.minedu.pt/EducacaoSexual/Relatorio_Preleminar_ES_31-10-2005.pdf

Grupo de Trabalho para a Educação para a Saúde/Sexual (2007a). *Relatório de Progresso*. Consult. 09 Out. 2007, disponível em http://www.dgfdc.minedu.pt/EducacaoSexual/Relatorio_Preleminar_ES_31-10-2005.pdf

Grupo de Trabalho para a Educação para a Saúde/Sexual (2007b). *Relatório Final*. Consult. 09 Out. 2007, disponível em <http://www.dgidec.minedu.pt/EducacaoSexual/Relatoriofinal.pdf>

Guedes, D. (2004). Actuação do professor de Educação Física no campo da saúde. In E. Lebre & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física – Ofícios da profissão* (pp. 93-104). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Guimarães, A., Pellini, F., Araújo, J., & Mazzini, J. (2001). Educação Física Escolar: Atitudes e Valores. *Motriz*, 1(7), 17-22.

Harris, J., & Penney, D. (2000). Gender issues in health – related exercise. *European Physical Education Review*, 6(3), 249-273.

Harrison, J. (2000). *Sex Education in Secondary Schools*. (1st Published). London: St Edmundsbury Press.

Hesse-Biber, S., Clayton-Matthews, A. & Downey, J. (1988). The differential importance of weight and body image among college men and women. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 113 (4), 509-528.

Hill, J., Holmbeck, G., Marlow, L., Green, T., & Lynch, M. (1985). Menarcheal status and parent-child relations in families of seventh-grade girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 301-316.

Hill, M., & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Silabo.

Kaiser, S. (1990). *The Social Psychology of Clothing*. (2nd ed.). New York: Macmillan.

- Killion, L., Rodriguez, A., Rawlins, S., Miguez, A., & Soledad, K. (2003). Relation Between Body Image Satisfaction and Body Mass Index in a College Population. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74 (Suppl.1), A-64.
- Kirk, D. (1993). *The body, schooling and culture*. Victoria: Deakin University Press.
- Kuntsche, E., & Jordan, M. (2006). Adolescent alcohol and cannabis use in relation to peer and school factors – results of multilevel analyses. *Drug and Alcohol Dependence*, 84, 167-174.
- Kunz, M. (2004). Investigando a dança e gênero na escola: uma abordagem fenomenológica. *Estudos de Dança*, 7/8, 135-144.
- Leitão, F., & Sousa, I. (1995). O homem dança. *Motrivivência*, 7(8), 250-259.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books, pp. 4-10.
- Lipovetsky, G. (1989). *O Império do Efêmero – A moda e o seu destino nas sociedades modernas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Lipovetsky, G. (1994). *O crepúsculo do dever – A ética indolor dos novos tempos democráticos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Loland, N. (1998). Body Image and Physical Activity. A Survey Among Nowergian Men and Women. *International Journal of Sports Psychology*, 29, 339-365.

López, F., & Fuertes, A. (1999). *Para compreender a sexualidade*. Lisboa: APF.

Lorenzen, L., Grieve, F., & Thomas, A. (2004). Brief Report: Exposure to Muscular Male Models Decreases Men's Body Satisfaction. *Sex Roles*, 51(11-12), 743-748.

Louro, G. (2001). *Currículo, Género e Sexualidade*. Porto: Porto Editora, pp. 37-57.

Lowden, M. (1983). Dance Education and Dance in Education. In M. Lowden (Ed.), *Dancing to Learn* (pp. 11-37). New York: The Falmer Press.

Lutter, J., Jafee, L., Lee, V., Benyus, J., Jones, C., Jonhson, V. et al. (1990). *The Bodywise women – Reliable information about physical activity and health*. New York: Human Kinetics Publishers.

Macara, A. (1997). Apreciação e prática de dança na educação, ou a democracia no ensino das artes. *Estudos de Dança*, 5/6, 115-119.

Manfrim, P., & Volp, C. (2003). O ritmo criativo da dança. *Diálogos Possíveis, Revista da Faculdade Social da Bahia*, 2, 305-309.

Marinis, D., & Colman, O. (1995). *Educación Sexual. Orientaciones didácticas para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Visor, pp. 21-81.

Marivoet, S. (1998). *Aspectos Sociológicos do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.

Markee, N., Carey, I., & Pedersen, E. (1990). Body cathexis and clothed body cathexis: is there any difference?. *Perceptions and Motor Skills*, 70, 1239-1244.

Markey, C., & Markey, P. (2005). Relations Between Body Image and Dieting Behaviours: An Examination of Gender Differences. *Sex Roles*, 53(7-8), 519-530.

Marques, I. (1996). *A Dança no Contexto: Uma proposta para a educação contemporânea*. Brasil: Universidade de São Paulo.

Marques, A. (1998). Actividade Física e Saúde – A Perspectiva Pedagógica. In N. Armstrong, J. Constantino, M. Piéron, A. Marques, J. Dinis, R. Telama (Eds.), *A Educação para a Saúde – O Papel da Educação Física na Promoção de Estilos de Vida Saudáveis*. Lisboa: Omniserviços.

Marques, I. (2001). *Ensino de dança hoje*. São Paulo: Cortez.

Martinez, M. (2007). As danças europeias na actualidade. In. M. Moura & E. Monteiro (Eds.), *Dança em Contextos Educativos* (pp. 123-131). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Matos, M., Gomes, A., Silvestre, A., Fernandes, C., Jorge, C., Nunes, F. et al. (1994). Comportamentos sexuais de risco na adolescência. *Educação Especial e Reabilitação*, 2, 41-46.

Matos, M. (2005). *Comunicação e gestão de conflitos e saúde na escola*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Matos, M. (2003). *A saúde dos adolescentes Portugueses: 4 anos depois*. Lisboa: FCT, FMH, IHMT.

Matos, M., Simões, C., Tomé, G., Silva, M., Gaspar, T., Diniz, J. et al. (2006). *Indicadores de saúde dos adolescentes portugueses. Relatório preliminar HBSC 2006*. Consult. 09 Out 2007, disponível em www.fmh.utl.pt/aventurasocial.com

Melnick, M., & Mookerjee, S. (1991) Effects of advanced Weight training on body-cathexis and self-esteem. *Perceptual and Motor Skills*, 54, 899-905.

McGrory, A. (1990). Menarche: Responses of early adolescent females. *Adolescence*, 98(25), 265-270.

McCabe, M., & Ricciardelli, L. (2001). Parent, peer, and media influences on body image strategies to increase or decrease body size among adolescent boys and girls. *Adolescence*, 36(142), 225-240.

McCabe, M., & Ricciardelli, L. (2003). Body Image and Strategies to Lose Weight and Increase Muscle Among Boys and Girls. *Health Psychology*, 22(1), 39-46.

McPherson, K., & Turnbull, J. (2005). Body Image Satisfaction in Scottish Men and Its Implications for Promoting Healthy Behaviours. *International Journal of Men's Health*, 4(1), 3-12.

Mendes, C. (2004). Como Promover a Saúde na Escola?. *Revista Nursing*, 190, 27-29.

Ministério da Saúde (1997). *A Saúde dos Portugueses*. Lisboa: Direcção-geral da Saúde.

Ministério da Educação (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Consult. 09 Out 2007, disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/fichdown/livrocompetencias/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>

Ministério da Educação (2001b). *Programa de Educação Física – 3º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico. Consult. 09 Out 2007, disponível em [www.dgidec.min-edu.pt/fichdown/programas/ProgramaEducFisica-3ciclo\(reajustamento\).pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/fichdown/programas/ProgramaEducFisica-3ciclo(reajustamento).pdf)

Ministério da Educação (2001c). *Programa de Educação Física – 10º, 11º e 12º Anos*. Consult. 09 Out 2007, disponível em www.prof2000.pt/users/cref/projecto_cref_area_profs/menu_vertical/3_ciclo/programa_ed_fisica_secundario.pdf

Moreyra, V. (2002). *Dança e Ludicidade: A influência de diferentes estilos de dança nos comportamentos expressivo e lúdico das crianças*. Cruz Quebrada: V. Moreyra. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

Morry, M., & Staska, S. (2001). Magazine Exposure: Internalization, Self-Objectification, Eating Attitudes, and Body Satisfaction in Male and Female University Students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 33(4), 269-279.

Moura, F. (2006). Danças, Jogos Cantados e Lengalengas: Materiais Comunicativo-Expressivos da Cultura Popular Portuguesa. In A. Maçara & A. Batalha (Eds.), *Textos e Resumos do Seminário Internacional: Dança e movimento Expressivo* (pp. 99-105). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Nanni, D. (1995). *Dança Educação. Princípios, Métodos e Técnicas*. Rio de Janeiro: Editora Sprint.

Nanni, D. (2003). *Ensino da dança*. Rio de Janeiro: Shape.

Navarro, M. (1991). *Educação para a Saúde – Informar sobre saúde ou proporcionar o crescimento para a autonomia? Temas de Saúde Materno Infantil e Escolar*, 2. Lisboa: ENSP.

Neumark-Sztainer, D., Goeden, C., Story, M., & Wall, M. (2004). Associations between Body Satisfaction and Physical Activity in Adolescents: Implications for Programs Aimed at Preventing a Broad Spectrum of Weight-Related Disorders. *Eating Disorders*, 12, 125-137.

Nóbrega, J. (2005). *Escola, Educação Física e Saúde. Estudo das Representações dos Professores de Educação Física da Região Autónoma da Madeira, acerca da promoção da Saúde*. Porto: J. Nóbrega. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.

Nodin, N. (2001). *Os Jovens Portugueses e a Sexualidade em finais do Século XX*. Lisboa: APF.

Organização Mundial de Saúde (1986). *Carta de Ottawa para a promoção da saúde*. Consult. 09 Out 2007, disponível em www.ptacs.pt/Document/Carta%20de%20Ottawa.pdf

Ossona, P. (1988). *A Educação pela Dança*. Brasil: Summus editorial.

Pacheco, A. (1999). Educação Física e dança: Uma análise bibliográfica. *Pensar a Prática*, 2(5), 15-29.

Pais, J. (2003). *Culturas juvenis*. (2ª ed.). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da moeda.

Paiva, J., & Paiva, J. (2002). *Sexualidade e Afectos*. Lisboa: Plátano Editora, pp. 12-44.

Parente, T. (2007). O Tratamento Didático do Conteúdo no Ensino das Danças Tradicionais. Estudo aplicado no 2º ciclo do ensino básico. Porto: T. Parente. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Pasi, M. (1991). *A dança e o bailado*. Lisboa: Editorial Caminho.

Poirier, J., Clapier-Valladon, S., & Raybaut, P. (1999). *Histórias de vida: Teoria e prática*. (2ª ed.). Oeiras: Celta Editora.

Pereira, M. (1994). *Ensino da Dança na Escola: Reconstrução e Aplicação do Relatório Expressivo Infantil*. Cruz Quebrada: M. Pereira. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

Pereira, M., & Freitas, F. (2001). *Educação Sexual. Contextos de sexualidade e adolescência*. Porto: Edições Asa, pp. 5 – 54.

Phelps, L., & Bajorek, E. (1991). Eating disorders of the adolescent: Current issues in etiology, assessment and treatment. *School Psychology Review*, 20, 9-22.

Phelps, L., Johnston, L., Jimenez, D., Wilczenski, F., Andrea, R., & Healy, R. (1993). Figure preference, body dissatisfaction, and body distortion in adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 8(3), 297-310.

Presnell, K., Bearman, S., & Stice, E. (2004). Risk factors for body dissatisfaction in adolescent boys and girls: A prospective study. *International Journal of Eating Disorders*, 36, 389-40.

Quadros, C., Canfield, J., Sterit, D., & Benetti, G. (1998). Desempenho do professor no processo de ensino-aprendizagem da técnica e da expressão na dança. In A. Macara (Ed.), *Continentes em Movimento*. Cruz Quebrada:

Faculdade de Motricidade Humana. Actas da Conferência Internacional Novas tendências no Ensino da Dança, Oeiras, 1998, pp. 47-51.

Queirós, P. (2002). *O Corpo na Educação Física: leitura axiológica à luz de práticas e discursos*. Porto: P. Queirós. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Ribas, T. (1983). *Danças Populares Portuguesas*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

Ribeiro, P. (1990). *Educação Sexual Além da Informação*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Rocha, F. (1996). *Educar em Valores*. Aveiro: Estante Editora, pp. 123 – 136.

Roche, A. (1996). Anthropometry and ultrasound. In A. Roche, S. Heymsfield & T. Lohman (Eds.), *Human Body Composition*. Champaign, Illinois: Human kinetics.

Romero, E. (1990). *Estereótipos Masculinos e Femininos e Professores de Educação Física*. São Paulo: E. Romero. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade de São Paulo.

Root, M. (1990). Disordered eating in women of cooler. *Sex Roles*, 22(7-8), 525-536.

Rosado, M. (2007). A dança na escola: programa de danças sociais. In. M. Moura & E. Monteiro (Eds.), *Dança em Contextos Educativos*. Cruz Quebrada: Edições FMH, pp. 149-161.

Rosemberg, D. (2000). Vídeo Space: a site for coreography. *Leonardo*, 33(4), 275-280.

Ruiz, Y., Balaguer, I., & Garcia-Mérita, M. (1999). *Estilo de Vida Y Salud*. Valência: Albastros Educación.

Sadock, V. (2005). *Human Sexuality in Kaplan & Sadock's Comprehensive textbook of Psychiatry*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

Salazar, A. (1962). *História da Dança e do Ballet*. Lisboa: Artis.

Sampaio, D. (2006). *Lavrar o Mar*. Lisboa: Editorial Caminho.

Sanchez, L. (1990). *Educación sexual*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa, pp. 11-43.

Santos, A. (1997). *O contributo da dança no desenvolvimento da coordenação das crianças e jovens. Estudo comparativo em alunas de 11 e 12 anos do ensino Básico, praticantes e não praticantes de Dança*. Porto: A. Santos. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Santos, A., Ogando, C., & Camacho, H. (2001). *Adolescendo. Educação da Sexualidade na Escola. Da Teoria à Prática*. Lisboa: Didáctica Editora.

Santos, A. (2007). Factores limitadores da dança nas escolas públicas de Ceilândia-DF/Brasil: do conteúdo à formação do professor. In. M. Moura & E. Monteiro (Eds.), *Dança em Contextos Educativos* (pp. 63-71). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Sarigiani, P., Camarena, P. & Petersen, A. (1993). Cultural Factors in Adolescent Girl's Development: The Role of Ethnic Minority Group Status. In M. Sugar (Ed.), *Female Adolescent Development* (pp. 138-156). New York: Brunner/Mazel Publishers.

Scales, P. (1999). Reducing risks and building developmental assets. *Journal of School Health*, 69(3), 113-119.

Schilder, P. (1968). *L'image du Corps. Étude des Forces Constructives de la Psyché*. Paris: Galimard.

Scraton, S. (1995). *Educación Física de las Ninas: Un enfoque Feminista*. Madrid: Ediciones Morata

Shih, M.-Y., & Kubo, C. (2002). Body shape preference and body satisfaction in Taiwanese college students. *Psychiatry Research*, 111(2-3), 215-228.

Shih, M.-Y., & Kubo, C. (2005). Body shape preference and body satisfaction in Taiwanese college students. *Psychiatry Research*, 133, 263-271.

Silva, A. (1994). *Os Professores e a Educação Sexual. Contributo para o conhecimento da atitude dos professores para com a educação sexual nas Escolas*. Braga: A. Silva. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho.

Silva, M. (1998). *Efeitos da actividade física na promoção do auto-conceito: dimensões física, social e de auto-estima global*. Porto: M. Silva. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Silva, I. (2006). *Educação para os Valores em Sexualidade: Um Estudo com Futuros Professores e Alunos do 9º Ano de Escolaridade*. Braga: I. Silva. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho.

Silva, N. (2007). Hip Hop: educar a dançar, um projecto, uma experiência. In. M. Moura & E. Monteiro (Eds.), *Dança em Contextos Educativos* (pp. 139-149). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Silverman, D. (2000). Analyzing talk and text. In N. Danzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 821-834). California: Sage Publications.

Smolack, L. (2003). Body image in children and adolescents: Where do we go from here?. *Body Image*, 1(15-28).

Sobral, F. (1995). *As práticas do corpo nas sociedades modernas: determinantes objectivos e subjectivos de uma nova cultura*. Comunicação apresentada na IV Convenção de Fitness e Aeróbica do Porto Reebok, Pavilhão Rosa Mota, Porto.

Smolak, L. (2004). Body image in children and adolescents: Where do we go from here?. *Body Image*, 1, 15-28.

Sonstroem, R. (1984). Exercise and self-esteem. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 12, 123-155.

Soveral, E. (2002). *Ensaio sobre a Sexualidade e outros estudos*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, pp. 95-123.

Spilthoorn, D. (1982). Jazz dance as a part of a physical education curriculum. In R. Telama (Ed.), *Research in school physical education: The processing of the International Symposium* (pp.141-143). Jyväskylä: AIESEP.

Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1994). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

Strelan, P., Mehaffey, S., & Tiggeman, M. (2003). Self-Objectification and Esteem in Young Women: The Mediating Role of Reasons for Exercise. *Sex Roles*, 48(1-2), 89-95.

Suplicy, M. (1995). *Sexo para adolescentes*. Porto: Edições Afrontamento.

Teixeira, C. (1999). *Caracterização do ensino da dança nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico no distrito de Lisboa*. Cruz Quebrada: C. Teixeira. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

Teixeira, F. (2002). Educação em Sexualidade em Contexto Escolar. In G. Carvalho et al. (Ed.), *Saberes e Práticas na Formação de Professores e Educadores*. Braga: Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna. Actas das Jornadas DCILM, Braga, 2002, pp. 155 – 170.

Telama, R. (1998). A Saúde e o Estilo de Vida Activo dos Jovens. In N. Armstrong, J. Constantino, M. Piéron, A. Marques, J. Dinis & R. Telama (Eds.), *A Educação para a Saúde – O Papel da Educação Física na Promoção de Estilos de Vida Saudáveis*. Lisboa: Omniserviços.

Tércio, D. (2003). A dança no Sistema Educativo Português: razões para um encontro nacional. In D. Tércio (Ed.), *A dança no Sistema Educativo Português*. Cruz Quebrada: Escola Superior de Dança e Faculdade de Motricidade Humana. Encontro Nacional, Cruz Quebrada, 2003, pp. 9-10.

Thomas, V. (1988). Body-image satisfaction among black women. *The Journal of Social Psychology*, 129 (1), pp. 107-112.

Thompson, J., & Spana, R. (1988). The adjustable light beam method for the assessment of size estimation accuracy: Description, psychometrics, and normative data. *International Journal of Eating Disorders*, 7, 521-526.

Tiggemann, M., & Williamson, S. (2000). The Effect of Exercise on Body Satisfaction and Self-Esteem as a Function of Gender and Age. *Sex Roles*, 43(1-2), 119-127.

Travaillot, Y. (1998). *Sociologie des Pratiques d'Entretien du Corps – l'évolution de l'attention portée au corps depuis 1960*. Paris: Presses Universitaires de France.

Vala, J. (2007). A análise de conteúdo. In A. Silva & M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais*. (14^a Edição) (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Vasconcelos, M. (1995). *A Imagem Corporal no Período Peripubertário. Comparação de Três Grupos Étnicos numa Perspectiva Biocultural*. Porto: M. Vasconcelos. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Vasconcelos, M. (1998). Satisfação com a imagem corporal. Estudo interétnico em adolescentes de diferentes estados maturacionais. In A. Marques, A. Prista & A. Júnior (Eds.), *Educação Física: Contexto e Inovação* (Vol.2). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto. Actas do V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa, Porto, 1998, pp. 399-411.

Vaz, J., Vilar, D., & Cardoso, S. (1996). *Educação Sexual na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 15-62.

Veiga, L., Teixeira, F., Martins, I., & Meliço-Silvestre, A. (2006). Sexuality and human reproduction: a study of scientific knowledge, behaviours and beliefs of Portuguese future elementary school teachers. *Sex Education*, 5(6), 17-29.

Verderi, E. (1998). *Dança na escola*. Rio de Janeiro: Sprint.

Vieira, F. (2007). As orientações educacionais nas (an)danças do currículo. In. M. Moura & E. Monteiro (Eds.), *Dança em Contextos Educativos* (pp. 51-63). Cruz Quebrada: Edições Faculdade de Motricidade Humana.

Vilar, D. (2003). *Falar Disso. A Educação Sexual nas Famílias dos Adolescentes*. Porto: Edições Afrontamento.

Wingrave, H., & Harrold, R. (1984). *Aspects of Folk Dance in Europe*. London: Dance Books Ltd.

8. ANEXOS

Unidade Didáctica de Dança – 8º A

NÚMERO DE AULAS / SESSÕES			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Dias			01/04	03/04	08/04	10/04	15/04	17/04	22/04	24/04	29/04	06/04	08/04
Duração			45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	45'	90'
Habilidades Motoras													
Dança Criativa	Movimentos básicos	Não locomotores (ex: equilibrar, balancear...)	Aula teórico-prática (jogos de expressão verbal/escrita e corporal; transmissão da história e características da dança, através da visualização e discussão de um filme ("Step Up"))	T/E	Exercitação em todas as aulas, de forma implícita nos diferentes tipos de dança.								
		Locomotores (ex: andar; rastejar; rebolar...)											
	Invariantes da Dança/ Movimento	Corpo: Diferentes segmentos; posições e posturas; equilíbrio.											
		Espaço: Próximo/distante; níveis; direcções; formações.											
		Tempo: Ritmo (1/2 tempo; 1 tempo; 2 tempos); pausa.											
		Relações: Com o outro; com o objecto.											
		Dinâmica: Duração e amplitude do gesto; estados de espírito.											
D. Clássica/ Moderna	Colocação dos MS na barra			T/E									
	As cinco posições básicas												
	Demi-plié (1ª e 2ª posição)												
	Grand-plié (1ª e 2ª posição)												
	Retiré Simples												
	Deslocamentos: marcha em meia-ponta, troca-passo, toca ao lado avançando.			T/E	E								
	Saltos: gato; pêndulo.												
	Voltas: volta em ½ ponta; pivot.												
D. Tradicional Portuguesa	"Marchas populares": deslocamentos e formações com arcos.					T/E							
	Malhão: passo base (pares dispostos em círculo)					T/E							
	Vira: passo base (pares dispostos em colunas)					T/E	E						
D. Sociais (Merengue)	Passo base						T/E	E					
	Deslocamento lateral (duplo step touch)												
	Deslocamento antero-posterior (afasta/junta)												
	Toque à frente/trás												
	½ Volta												
	Janelas												
	Open Break												
D. Africanas (Kizomba)	Passo base						T/E						
	Caminhada em três												
	Estrela												
	Passo base com volta												

NÚMERO DE AULAS / SESSÕES		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Habilidades Motoras (continuação)												
D. Urbanas (Hip Hop)	Newstyle: passos base do Hip Hop (ex: ponta-calcanhar) conjugados com passos de diferentes tipos de dança.								T/E			
G. Aeróbica/ Localizada	Marcha			T/E	T/E	E	E	E	E	C	C	AS (tema escolhido pela turma)
	Passo em V ou A											
	Passo e toca (step touch)											
	Duplo Step Touch											
	Grapevine											
	Elevação de calcanhar											
	Elevação de Joelho											
	Toca ao lado											
	Polichinelo											
	Agachamento											
	Lunge atrás											
Diferentes acções dos MS												
Construção coreográfica			T/E (sequência de acções)		E (método da adição)		E (método da adição)	E (método da adição)	E (construção a partir da letra da música)	C	C	
Cultura Desportiva												
Filmes históricos (anexo I)		T										
História (origem)		Pré-história (rituais)	—	Itália	Século XX	Povo (agricultores e pescadores)	Nobreza Europeia (Bailes)	Séc. XIV e XV (invasão dos colonizadores)	Anos 60 Nova York Kool Herc			AS (realização de cartazes para expor na biblioteca)
Características gerais de cada tipo de dança			Criatividade; Ausência de passos padronizados	Graciosidade, postura elegante	Dramatismo (racismo, sentimentos...)	- Vira: pares em filas paralelas -Malhão: pares em roda	Diversidade de ritmos a pares	Proximidade corporal entre pares	Passos relacionados com a letra da música			
Terminologia específica (anexo II)			T1, T2, T3, T8		T5, T6, T7, T9, T10	T4						
Fisiologia do Treino e Condição Física												
Capacidades coordenativas	Ritmo		AD	Serão desenvolvidas em todas as aulas, de forma implícita na abordagem dos diferentes tipos de dança. Além disso, serão estimuladas mais especificamente na primeira aula prática e nas aulas de 90' aquando da realização da coreografia de G. Aeróbica (ver anexo III).							AS	
	Equilíbrio											
	Diferenciação cinestésica											
	Orientação espaço-temporal		AD									
Capacidades Condicionais	Resistência aeróbia			Trabalho de tonificação dos músculos posturais usando apenas o peso do próprio corpo (coreografia de G. Aeróbica nas aula de 90' e aulas de D. Clássica)								
	Força											
Conceitos Psicossociais												
Psicológicos	Criatividade		AD	Na escolha das acções na 1ª aula prática; na construção das coreografias nas 3 últimas Para a prática da dança nas aulas e fora delas. Na realização dos exercícios e na construção das coreografias para a avaliação. Durante o tempo de informação a na instrução das coreografias (exemplificação). Das dificuldades de expressão corporal e inibições.							Avaliação contínua	
	Motivação											
	Empenho											
	Concentração/ Memorização											
	Superação											
Sociais	Respeito		AD	Pela professora e pelas dificuldades e gostos dos colegas. Nas aulas de danças a pares e na construção das coreografias para a avaliação.								
	Entreajuda/cooperação		AD									
Nota: Espaço - sala de ginástica; Material - espelho, barra de dança clássica, espaldares, trave, aparelhagem, colchões, 20 steps.												

Legenda:

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Sumativa

T – Transmissão

E – Exercitação

C – Consolidação

Anexos:

Anexo I – Filmes de dança (“viagem no tempo” - desde os filmes actuais até aos filmes históricos)

1. “Save the Last Dance” (Ao Ritmo do Hip Hop)

<http://www.youtube.com/watch?v=FhzQ7353jLw&feature=related> (2’29’’)

No Balanço do Amor (Save the Last Dance) trailer

<http://www.youtube.com/watch?v=Y9E87c1-aYA&feature=related> (2’33’’)

Save the last dance...(coreografia final do filme)

http://www.youtube.com/watch?v=Rdez6yS_XDU&feature=related (2’55’’)

The chance to dance

2. “Step Up”

http://www.youtube.com/watch?v=mV7jYYNb_5k&feature=related (3’40’’)

Ela dança eu danço - par romântico

<http://www.youtube.com/watch?v=RTGUc19G6qw&feature=related> (3’05’’)

Ela dança, eu danço - melhores partes

3. “Honey”

<http://www.youtube.com/watch?v=Igom4qqaCc8> (1’58’’)

Honey Trailer

4. “Street Dancers”

<http://www.youtube.com/watch?v=mXjf3X0yDFI&feature=related> (5’)

Street Dancers

5. “Mix” com todos os filmes anteriores

<http://www.youtube.com/watch?v=NMKMcpDgkQs&feature=related> (1’45)

****DanceMoves**** The Best Ever!!!!

6. “Dirty Dancing” (Dança Comigo)

<http://www.youtube.com/watch?v=5VSuCtebBT0> (6’34’’)

Dirty Dancing - time of my life (coreografia)

<http://www.youtube.com/watch?v=bmTmcDqQ3Vs&feature=related>

7. “Grease”

<http://www.youtube.com/watch?v=CJcHTbkljM&feature=related> (04’47’’)

Grease mega mix

http://www.youtube.com/watch?v=g_-N3jleMiU&feature=related (2’24’’)

8. “Fame”

<http://www.youtube.com/watch?v=tNdJzrh5AsU>

Anexo II – Coreografia de G. Aeróbica/ Localizada

PASSOS AERÓBICA/LOCALIZADA	SINALÉTICA DA ARBITRAGEM DO ANDEBOL	MÚSCULOS SOLICIADOS	
Toca ao lado + (variação: elevar o joelho)	Violação 	MI: - Adutores - Abdutores - Glúteos	MS e tronco: - Adutores - Abdutores - Peitorais
Passo em “V” + (variação: passo em “A”)	Golo 	MI: Quadricípetes	MS e tronco: - Trapézios - Deltóides
	Lançamento de Baliza 		
Duplo step touch + (variação: grapevine)	Dribles 	MI: - Adutores - Abdutores - Glúteos	MS: - Deltóides
Polichinelo + (variação: agachamento lateral ou lunge)	Passos 	MI: Quadricípetes - Isquiotibiais - Glúteos	MS e tronco: - Bicípetes - Peitorais - Dorso- lombares

Descrição: Coreografia constituída pela conjugação de elementos da ginástica aeróbica/localizada com gestos representativos da sinalética da arbitragem do jogo de andebol. Todos os passos ocupam 8 tempos musicais.

Objectivo final: Repetir a coreografia em várias direcções.

Anexo III - Terminologia

T1 - Invariantes da dança: corpo, espaço, tempo, dinâmica e relações;

T2 - Movimentos locomotores: correr, rastejar, gatinhar, etc.

T3 - Movimentos não locomotores: rotações, circunduções, ondas, flexão/extensão, etc.

T4 - Passo base (existe um passo específico em quase todos os tipos de danças);

T5 - Frase musical (8 tempos);

T6 - Bloco musical (32 tempos);

T7 - bpm = batimentos por minuto

T8 - Coreografia: sequência de diferentes passos

T9 - Pé de liderança: é o que inicia o movimento

T10 - “Princípio da perna pronta”: é o MI contrário ao que termina o último movimento

Anexo IV - Objectivos

Habilidades motoras

Objectivo Geral: Apreciar, compor e realizar sequências de elementos técnicos elementares em coreografias individuais e ou em grupo, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os temas das composições.

Objectivos específicos:

- Desenvolver a criatividade e a originalidade dos movimentos;
- Usar movimentos expressivos como meio de comunicação;
- Desenvolver uma compreensão estética através da criação e da apreciação de obras coreográficas;
- Perceber que os conteúdos da Dança estão também interligados com outras áreas do currículo, nomeadamente com a Educação Musical, através da realização de diferentes movimentos ao ritmo da música;

- Propôr, preparar e apresentar projectos coreográficos, individuais ou em grupo, de acordo com o motivo e a estrutura musical escolhidos, aplicando os conhecimentos interdisciplinares e também sobre o mundo;

Propiciar diferentes formas de interacção física;

- Conhecer diferentes formas de relacionamento do próprio corpo, entre as quais, a forma como o corpo se relaciona:

- Consigo próprio, quando dança sozinho;
- Com o corpo ou corpos de outros, quando dança em grupo;
- Com diferentes objectos;
- Em diferentes ambientes e culturas.

- Durante a execução de uma coreografia, relativamente aos **movimentos**:

- O aluno tem consciência do seu corpo e dos movimentos que realiza;
- Coordena a acção dos MI com a dos MS;
- Realiza sequências de movimentos de forma coordenada e fluida.

- Durante a execução de uma coreografia, **relativamente à música**:

- Realiza movimentos coordenados com o ritmo da música;
- É capaz de efectuar a contagem correcta dos tempos musicais e efectuar a entrada no tempo certo;
- É capaz de escolher uma música adequada à coreografia.

- Quanto às **habilidades específicas da coreografia**:

- Realiza sequências de passos, voltas e saltos adequados ao tipo de Dança;
- Realiza as habilidades próprias da dança com qualidade de movimento;
- Ajusta a sua acção para realizar alterações da formação sugeridas pela dinâmica da música, evoluindo em toda a área.

Fisiologia do treino e condição física

- Desenvolver a capacidade para resistir a esforços contínuos e de longa duração, típicos da dança;
- Desenvolver as capacidades coordenativas (ritmo, equilíbrio, orientação espaço-temporal e diferenciação cinestésica), que permitem executar com fluidez e harmonia os conteúdos abordados nas aulas;

- Aumentar a capacidade de coordenar os movimentos com a música;
- Desenvolver a força através da repetição de exercícios específicos da ginástica aeróbica e da ginástica localizada.

Cultura desportiva

Objectivos gerais

- Dar a conhecer, de uma forma geral, a História de cada tipo de dança, nomeadamente o seu criador, a data de fundação, a data de entrada em Portugal, os aspectos críticos do seu desenvolvimento, curiosidades e figuras com projecção, através do fornecimento de fichas de leitura, fichas de apoio e material electrónico, relativos às temáticas abordadas.
- Incutir o uso da terminologia específica inerente à área, por meio da sua utilização durante as situações de aprendizagem.
- Dar a conhecer o objectivo da modalidade, pela envolvência dos alunos nas situações específicas de aprendizagem.

Objectivos específicos

- Dotar os alunos de instrumentos (capacidades) de acção que permitam aumentar/desenvolver as suas limitações.
- Incentivar a realização das tarefas de forma autónoma, ou seja, promover situações para que os alunos se sintam motivados para a realização das diferentes tarefas motoras dentro e fora da aula.
- Desenvolver a capacidade dos alunos se esforçarem para alcançarem melhores resultados.
- Incentivar a ajuda entre os colegas na realização das tarefas, de modo a que os alunos desenvolvam a confiança uns nos outros e em si mesmos.

Conceitos psicossociais

- **Cooperar** com os colegas, **ajudando-os** na realização das tarefas, respeitar as suas opções e falhas, dando sugestões que favoreçam a sua melhoria;
- Revelar atitudes e valores congruentes com a ideia de **respeito**, apoiando a participação dos colegas e nunca criticando os seus gostos ou satirizando o seu desempenho;
- Demonstrar **criatividade**, na criação de uma coreografia inovadora e ajudando os colegas com sugestões e opiniões;
- **Empenhar-se** na execução das tarefas propostas pelo professor;
- **Motivar-se** para a prática da Dança fora das aulas de EF.
- **Superar** as dificuldades de expressão corporal e inibições.
- Desenvolver a capacidade de **concentração e memorização**.

Questionário de identificação pessoal e experiências no âmbito da Dança nas aulas de Educação Física e da Educação Sexual na Escola

Este questionário é anónimo e confidencial.

Sexo___(F ou M)

Data de nascimento __/__/__

Para cada item faz um **(X)** na opção com a qual te identificas mais:

Já tiveste dança nas aulas de Educação Física?	Sim	Não			
Se sim, em que ano?	Primárias	5º	6º	7º	8º
Já participaste no projecto “Educação pelos Pares”, na tua Escola? Ou noutro projecto parecido? No último caso indica qual.	Sim	Não			
Em que anos de escolaridade?	5º	6º	7º	8º	Todos

Muito obrigada pela sua colaboração!

Questionário de Satisfação com a Imagem Corporal

Este questionário é anónimo e confidencial. Os dados recolhidos serão utilizados para um estudo, no âmbito da licenciatura em Desporto e Educação Física, na Faculdade de Desporto, da Universidade do Porto.

Sexo ___ (F ou M) Data de nascimento ___/___/___

Para cada item marca um **(X)** sobre o número que corresponde ao tipo de satisfação que sentes em relação ao teu corpo:

- 1 – Não gosto nada e desejaria ser diferente
- 2 – Não gosto mas tolero
- 3 – É-me indiferente
- 4 – Estou satisfeito(a)
- 5 – Considero-me favorecido(a)

1. Cabelo	1	2	3	4	5
2. Dentes	1	2	3	4	5
3. Olhos	1	2	3	4	5
4. Orelhas	1	2	3	4	5
5. Nariz	1	2	3	4	5
6. Pele	1	2	3	4	5
7. Aspecto geral da face	1	2	3	4	5
8. Braços	1	2	3	4	5
9. Peitorais/seios	1	2	3	4	5
10. Ombros	1	2	3	4	5
11. Barriga	1	2	3	4	5
12. Ancas	1	2	3	4	5
13. Cintura	1	2	3	4	5
14. Nádegas	1	2	3	4	5
15. Coxas	1	2	3	4	5
16. Pernas	1	2	3	4	5
17. Forma do corpo	1	2	3	4	5
18. Atitude/porte	1	2	3	4	5
19. Peso	1	2	3	4	5
20. Altura	1	2	3	4	5
21. Condição Física	1	2	3	4	5
22. Energia	1	2	3	4	5
23. Em geral, qual é o grau de satisfação com a tua aparência?	1	2	3	4	5
24. Sinto-me: 1 – Gordo(a); 2- Magro(a); 3 - Tenho o peso ideal.	1	2	3		

Muito obrigada pela tua colaboração!

Questionário das opiniões e atitudes acerca da Dança nas aulas de Educação Física e da Educação Sexual na Escola

Este questionário é anónimo e confidencial.

Sexo ___ (F ou M)

Data de nascimento ___/___/___

Para cada item faz um **(X)** na opção com a qual te identificas mais:

Gostas de dançar?	Sim	Não			
Se não, porquê?	Tenho vergonha	Não sei dançar	Podem gozar comigo	É só para meninas	Sou tímido(a)
Costumas dançar?	Sim	Não			
Se sim, onde?	Em casa	Discotecas/bares/festas	Escola: EF/ Desporto Escolar/ Urban 2	Escola de dança/ ginásio	Grupo de dança
Se sim, com quem?	Sozinha	Amigos	Família	Professores	Desconhecidos
Consideras importante que a dança seja abordada nas aulas de Educação Física?	Sim	Não			
Consideras importante abordar a Educação Sexual na Escola?	Sim	Não			
Tomas banho na escola?	Sim	Não			
Se não, porquê?	Não dá tempo	Tenho vergonha	Sou tímido	Os pais não deixam	Não é preciso

Muito obrigada pela sua colaboração!

Guião da Entrevista

Estou a realizar um trabalho para a faculdade e preciso da tua colaboração. Apenas tens de responder a umas questões informais. Posso contar contigo?

Se não te importares, gostava de gravar a nossa pequena conversa, para ser mais rápida. Podes estar à vontade para dizeres o que quiseres em relação às questões, porque não será revelada a tua identidade. Não há respostas correctas ou erradas, o que interessa é conhecer a tua opinião. Podes interromper sempre que desejares para esclarecer dúvidas.

Bloco 1 – Relacionamentos com o próprio corpo e com o dos colegas:

- 1 – O que pensas quando te olhas ao espelho?
- 2 – Como achas que os outros te vêem?
- 3 – O que pensas quando observas o corpo dos teus colegas?
- 4 – O que sentes quando tomas banho na escola?
- 5 – O que sentes quando danças em frente do espelho?
- 6 – Que dificuldades sentiste nas danças a pares com contacto físico?
- 7 – Qual é o papel do corpo na Dança?
- 8 – As aulas de danças afectaram a tua relação com a turma? Justifica.

Bloco 2 – Questões de género e estereótipos acerca da dança:

9 – O que pensas acerca da participação dos rapazes na Dança? Quais as diferenças entre a participação dos rapazes e das raparigas?

10 – O que sentes quando danças com alguém do sexo oposto? E com alguém do mesmo sexo?

11 - Que evolução sentiste na tua opinião acerca da dança, desde o início até ao final da sua abordagem nas aulas de Educação Física?

12 – Até que ponto a abordagem da dança correspondeu às tuas expectativas iniciais?

13 – Até que ponto as aulas de dança influenciaram a tua postura perante a vida?

Bloco 4 – Relação entre Educação para a Saúde, Educação Sexual (ES) e Educação Física (EF):

14 – Quais são as disciplinas mais importantes para a abordagem da ES na escola? Justifica as tuas escolhas.

15 – O que entendes por ES?

16 – Até que ponto a ES pode ser abordada nas aulas de EF em geral? E nas aulas de Dança?

17 – Que relação existe entre a EF e a educação para a saúde?

18 – Que relação existe entre a ES e a educação para a saúde?

Transcrição das entrevistas

E1 (15') – Sexo Feminino

P – O que pensas quando te olhas ao espelho?

A – Nada de especial, mesmo nada de especial.

P – Mas quando te olhas ao espelho vêes-te sempre da mesma forma ou há dias em que não te sentes tão bem? Gostas do que vêes?

A – Sou como sou.

P – A forma como te vêes varia consoante o teu estado de humor?

A – Não.

P – Como achas que os outros te vêem?

A – Não posso dizer como é que eles me vêem, mas sei que muita gente não me vê de uma forma muito boa.

P – Mas porquê que achas que eles não te vêem de uma forma tão boa?

A – Não sei, se calhar por inveja ou qualquer coisa assim.

P – Mas é pela tua personalidade ou pelo teu corpo?

A – Sim, também.

P – Mas alguma vez ouviste algum comentário?

A – Sim, alguns comentários impróprios, mas nada de mais.

P – O que pensas quando observas o corpo dos teus colegas?

A – Não sou muito de ligar a isso do corpo, mas...

P – Mas costumavas olhar frequentemente para os outros, para a forma como estão vestidos, por exemplo?

A – De vez em quando.

P – O que sentes quando tomas banho na escola?

A – Não sinto nada, normalmente sinto-me limpinha por estar a tomar banho, mas...mais nada.

P – Mas costumavas tomar sempre?

A – Sim

P – Nunca tiveste nenhum problema em tomar banho na escola?

A – Não, porque também não tomamos nuas, é de biquini.

P – Tomam todas de bikini?

A – Sim.

P – Mas porquê?

A – Também para não haver aquela coisa de começarem a comentar depois, mas é também porque não nos sentimos muito bem em estar assim em frente de pessoas que não conhecemos muito bem.

P – Mas tu não achas que esse obstáculo deve ser ultrapassado?

A – Não, acho que isso não tem grande importância.

P – O que sentes quando danças em frente ao espelho?

A – Uma maravilha.

P – Costumas dançar muitas vezes em frente ao espelho?

A – Sim. O espelho para mim na dança é um amigo, é uma grande ajuda. Ajuda-me quando estou a ensaiar uma coreografia, o espelho é uma maravilha.

P – Que dificuldades sentiste nas danças a pares com contacto físico?

A – Nenhuma. Já estou habituada, por isso é mesmo nenhuma.

P – Qual é o papel do corpo na dança?

A – Dá-nos muita ajuda, ajuda-nos em praticamente tudo. É uma grande ajuda como o espelho. Se não fosse o corpo a dança praticamente não seria aquilo que é.

P – As aulas de danças afectaram a tua relação com a turma? Justifica.

A – Pode-se dizer que sim, com certas pessoas sim. Eu já danço há muito tempo e também estar aqui a fazer a coreografia de turma, podem pensar que me estou a armar e por isso afecta um bocado. Muita gente também não apareceu por causa disso.

P – Tas a dizer que alguns não apareceram para os ensaios da coreografia de turma, certo?

A – Sim.

P – Mas pensas que a relação ficou melhor ou pior?

A – As pessoas que ficam chateadas também nunca foram aquelas minhas amigas, mas também acho que não ficou melhor ou pior, ficou igual.

P – Mas não consideras que a dança também é importante para melhorar a relação das pessoas e para se sentirem mais à vontade?

A – Sim, pode-se dizer que sim, porque a dança tem muito contacto físico e também tem um pouco do à vontade entre as pessoas, mas também temos de dizer que há certas coisas que uma pessoa fica na dúvida.

P – Mas resolveram esses problemas ou não tentaram resolver?

A – Não, eu acho que aqui também é inveja porque uma pessoa só porque dança não quer dizer não estejamos todos a trabalhar para o mesmo. Há diferenças, mas também não podemos estar a fazer filmes.

P – Mas esses conflitos foram fora das aulas?

A – Sim.

P – O que pensas acerca da participação dos rapazes na Dança? Quais as diferenças entre a participação dos rapazes e das raparigas?

A – É uma boa participação. Se for dança de salão os rapazes são um membro muito importante na dança e cada vez mais há rapazes a dançar e eu acho isso muito bem. As raparigas são um pouco mais desinibidas que os rapazes porque eles são um pouco tímidos, mas a dança também ajuda para eles perderem um pouco a timidez e a abrirem-se mais com as pessoas.

P – E quais são as diferenças que tu consideras entre rapazes e raparigas?

A – Diferenças é só mesmo os passos, porque de resto não acho que hajam diferença, porque temos que dizer que estão todos a trabalhar para o mesmo.

P – O que sentes quando danças com alguém do sexo oposto?

A – Não sinto nada. Para mim é bom, porque também aprendemos tanto os passos do homem como da mulher e portanto isso é ótimo, porque um dia mais tarde dá-nos muito jeito.

P – Não sentes nenhum tipo de timidez?

A – Não.

P – Mas é por já estares habituada? No início, quando comesas-te a dançar a pares sentiste alguma inibição?

A – Talvez um pouco, mas também nunca fui de muita timidez, sou muito aberta.

P – Mas sentes-te mais à vontade a dançar com alguém do mesmo sexo ou do sexo oposto?

A – É indiferente.

P - Que evolução sentiste na tua opinião acerca da dança, desde o início até ao final da sua abordagem nas aulas de Educação Física?

A – Para mim, houve uma evolução na base do Hip Hop, porque eu não sou grande apreciadora do Hip Hop e percebi que também tenho jeito para o Hip Hop. Agora é assim, também sei que para muita gente houve grande evolução e foi muito bom abordarmos isto porque há rapazes que são tímidos e não se abrem tanto na dança porque pensam que a dança é para “larilas” é sempre bom para eles e abriram-se mais.

P – Então até que ponto a abordagem da dança correspondeu às tuas expectativas iniciais?

A – Tava à espera de uma boa participação e acho que todos atingiram o ponto certo do tema.

P – E o tipo de danças abordadas achas que foi suficiente?

A – Sim, como para muita gente era uma iniciação, foi ótimo.

P – Até que ponto as aulas de dança influenciaram a tua postura perante a vida?

A – Eu sempre fui daquelas pessoa que encara a vida sendo quem sou e ninguém tem nada a ver com isso, portanto a dança é mais uma coisa que me ajuda quando estou em momentos “off” ajuda, para mim ajuda e o espelho é uma ajuda também.

P – Ajuda-te a aumentares a tua boa disposição e a tua auto-estima?

A – Sim, muito.

P – Quais são as disciplinas mais importantes para a abordagem da ES na escola? Justifica as tuas escolhas.

A – Educação Cívica, Moral e o Estudo acompanhado são as mais importantes.

P – Porquê?

A – Para já porque em Educação Cívica também nunca se dá assim grande matéria e é sempre um dos temas tratados nessas aulas. Agora Moral porque é religião e a educação sexual também tem alguma coisa a ver, portanto é também um dos temas que se deve tratar.

P – O que entendes por ES?

A – A educação sexual para mim é perceber algumas coisas que acontecem e problemas que possam ser transmissíveis sexualmente. Agora, também não se vai aprender essas coisas só numa aula, vai-se aprender também com o tempo porque uma pessoa não aprende tudo nas aulas.

P – Até que ponto a ES pode ser abordada nas aulas de EF em geral?

A – Bem, aí não sei muito bem, mas...o contacto e assim entre as pessoas também pode levar a pensar outras coisas e a educação sexual também pode entrar aí um bocado e é mais por isso, pelo contacto entre as pessoas.

P - E nas aulas de Dança?

A – Sim, até porque sendo o meu caso, eu acho que a Educação Sexual tem um pouco a ver com a dança, acho que está tudo ligado com as coisas que aprendemos nas aulas de EF e na dança.

P – Mas dá um exemplo de um aspecto importante.

A – É o contacto, acho que o contacto é o mais importante, o contacto entre os colegas é aquilo que eu acho que está mais ligado.

P – Que relação existe entre a EF e a educação para a saúde?

A – Porque na EF nós aprendemos a ter todas as coisas para termos uma boa saúde porque tem tudo a ver também com o facto de nos incentivar a fazer as coisas ao ar livre, ar puro. Tem muita coisa a ver, é sempre bom.

P – Que relação existe entre a ES e a educação para a saúde?

A – As doenças sexualmente transmissíveis é importante porque também temos que ver que saúde e as doenças como a sida estão relacionados, saúde e sida não combina.

E2 (26') – Sexo Masculino

P – O que pensas quando te olhas ao espelho?

A – (pausa e risos) Depende, porque acho-me um bocado magro de mais e queria engordar mas não consigo. Pronto, é só isso.

P – E como achas que os outros te vêem?

A – Isso não sei.

P – Mas achas que aquilo que os outros vêem em ti corresponde aquilo que tu pensas acerca de ti próprio ou achas que os outros têm outra opinião?

A – Acho que é igual, porque eles até me dizem e tudo. Eu às vezes até tenho conversas e eu digo o que penso deles e eles o que pensam de mim.

P – Dá um exemplo de uma coisa que eles digam. Dizem coisas positivas ou dizem coisas negativas?

A – Eu acho que os amigos são para dizer tudo o que pensam por isso eles não dizem só coisas positivas. Por exemplo, quando nos chateamos tentamos descobrir quem é que tem razão e tentamos concertar.

P – E achas que eles dizem alguma coisa acerca da tua imagem, alguma coisa que tu devas mudar, um elogio?

A – Sim, costumam. Tanto na imagem como naquilo que eu consigo fazer e tudo. Por exemplo, nas notas, eu andava-me a desleixar, tinha sete negativas no primeiro período e levantei para quatro no segundo. Este período não vou ter nenhuma e foi mais pelo apoio que eles me deram, porque eu andava era com as más companhias.

P – E o que pensas quando observas o corpo dos teus colegas?

A – (pausa)

P – Costumas observar o corpo dos teus colegas?

A – Sim.

P – E o quê que tu pensas? Pensas que estás bem como estás ou gostava de ser como o outro?

A – Não, eu gosto de ser como sou.

P – O que sentes quando tomas banho na escola?

A – Nada de especial.

P – Mas costumam tomar?

A – Às vezes, mas tomo mais no Verão, porque no Inverno eu ando quase sempre constipado e a minha mãe até escreveu na caderneta para eu tomar em casa.

P – Mas costumam tomar banho todos juntos?

A – Sim.

P – Mas no caso das meninas elas tomam de biquini. No vosso caso, também tomam banho vestidos?

A – Sim, vestidos com alguma coisa.

P – Mas achas que há alguma razão para isso?

A – Não, é para nos sentirmos mais à vontade, porque nós só nos conhecemos melhor este ano e sentimo-nos mais à vontade assim. É como as raparigas, elas também dizem isso.

P – Mas achas que essa barreira deve ser ultrapassada? Achas que é uma fase e que depois se vão começar a sentir mais à vontade e vão começar a tomar banho sem nenhuma inibição?

A – Sim.

P – O que sentes quando danças em frente do espelho?

A – Dizem que eu danço bem, mas eu gosto de me ver dançar, mas se eu vir algum que dança pior que eu, eu acho que ele dança melhor, porque eu ainda não tenho muita confiança quando danço, por isso é que eu não gosto de dançar em frente de muitas pessoas. Eu para dançar em frente da turma tive que treinar muito.

P – Mas costumavas treinar em frente ao espelho quando estás sozinho? Utilizas o espelho para corrigir os passos ou utilizas também para ver a forma como o teu corpo fica com a coreografia e com a roupa?

A – Sim. Eu utilizo para ver os movimentos, para ver como fica algum passo com as mãos e com os braços, mas também vejo como é que fica com a roupa.

P – Que dificuldades sentiste nas danças a pares com contacto físico?

A – Nada. Isso é normal. Eu danço muitas vezes e nos intervalos vamos sempre para o convívio e eu estou sempre a dançar com elas, tipo danças de salão, mas quando aparece gente eu disfarço e paro de dançar.

P – Então tu sentes-te bem a dançar com elas, mas não te sentes bem se alguém vir?

A – Eu sinto-me bem, mas como o convívio está sempre cheio, começam todos a olhar e eu fico com vergonha.

P – Qual é o papel do corpo na Dança?

A - Eu acho que o corpo tem um papel muito importante, porque é ele que realiza os movimentos, depois também conta muito o vestuário da pessoa relativamente com a dança, mas não vamos dançar um estilo de Hip Hop com uma roupa que não tem nada a ver. Foi que a professora de teatro disse. Ela ajudou-nos a fazer a coreografia, porque um dia nós tínhamos a aula de teatro aqui e nós queríamos ensaiar e ela deixou-nos e deu-nos ideias, só que deu uma ideia que não tinha nada a ver com aquilo, então nós deixamos essa ideia,

porque ela queria que nós fizéssemos uns efeitos com uns lenços, só que não tinha nada a ver com a coreografia.

P – As aulas de danças afectaram a tua relação com a turma? Justifica.

A – Não. Alguns fazem elogios e isso e eu também faço. Eu acho que muitos da turma dançam muito bem.

P – O que pensas acerca da participação dos rapazes na Dança?

A – Eu penso que é normal, mas há pessoas que não pensam assim. Há pessoas que pensam coisas de mal sobre quem dança, mas eu não estou a ligar para isso. Eu gosto de fazer o que eu faço.

P – E acerca das raparigas ou qual é a diferença entre a participação dos rapazes e das raparigas na dança?

A – Porque os rapazes costumam ser mais “pé de chumbo”, não costumam dançar, costumam mais jogar á bola, mas todos são diferentes, então há alguns rapazes que também gostam de dançar, mas por isso os outros rapazes já criticam e tudo. Por acaso aqui nunca acontece muito isso, estou a falar na turma porque no resto não sei.

P – O que sentes quando danças com alguém do sexo oposto?

A – Nada de especial, até gosto. Gosto mais de Hip Hop, porque toda a gente gosta mais, porque é uma dança mais livre. Nas danças de salão não, só comecei a gostar quando a minha colega trouxe para a escola e nós começamos a dançar na escola e eu comecei a gostar de dançar a pares por causa dela.

P - E com alguém do mesmo sexo? Gostas mais de dançar com alguém do mesmo sexo ou com alguém do sexo oposto?

A – Do sexo oposto, porque é assim que os bailarinos profissionais dançam e como não há rapazes que queiram dançar...até com raparigas eles se recusam. No Hip Hop até podemos fazer uma mistura, mas nas danças de salão acho que fica melhor com raparigas.

P - Que evolução sentiste na tua opinião acerca da dança, desde o início até ao final da sua abordagem nas aulas de Educação Física?

A – Eu esforcei-me muito. Foi assim, eu tive um grupo, porque eu não vim à aula em que esteve aqui uma professora profissional de Hip Hop ensinar. Então depois disseram-me no meu grupo e eu pensei que tínhamos de dançar aquilo, mas depois disseram-me que não, que não era obrigatório dançar aquilo e que podíamos dançar outros estilos. Nós íamos dançar merengue com hip hop, só que depois eu também queria pôr um pouco de dança clássica porque eu também gosto muito de dança clássica, só que muitos não conseguem e então fizemos só hip hop.

P – mas achas que a tua opinião acerca da dança mudou?

A – Sim, nas danças de salão e tudo, eu gostei mais de dançar aqui nas aulas.

P – Estás com uma ideia melhor acerca da dança, mais positiva?

A – Sim, porque a professora deu aqueles papeis e eu li e fiquei a saber mais sobre o tipo de dança que nos calhou para fazer o trabalho.

P – Até que ponto a abordagem da dança correspondeu às tuas expectativas iniciais? Se foi o que estavas à espera...

A – Foi, porque eu danço aquilo que posso. Os outros dizem que dançam mal e não se mexem. Há pessoas que dançam bem, mas não têm ritmo, mas isso é uma questão de aprender. Eu acho que fiquei nas minhas expectativas. Os elogios é que...tipo...os da turma é que não são de elogiar logo na hora, mas por acaso elogiaram-me todos e não costumam. Quando saímos da aula, eles disseram todos lá fora que dançamos bem.

P – Então achas que as aulas e a avaliação de dança foram positivas? Aumentas-te a tua auto-estima?

A – Sim.

P – Até que ponto as aulas de dança influenciaram a tua postura perante a vida?

A – Não percebi.

P – Se agora tens uma postura mais optimista ou mais pessimista...

A – Mais optimista, porque nunca tinha recebido tantos elogios, foram 24 a dizer que eu dancei bem e eu também disse que dançaram bem, mas que tinham de treinar mais. Por exemplo, o meu amigo dança muito bem danças de salão, porque como ele é alto as raparigas têm muita confiança nele, só que ele não se esforça, se não ele conseguia.

P – Mas achas que é por ele se sentir tímido?

A – Pois, é pelas pessoas gozarem. Não podemos cometer um erro na dança, que as pessoas começam-se logo a rir, mas se calhar essas pessoas ainda faziam pior que nós.

P – Mas aqui na turma também sentiste isso?

A – Não, aqui na turma estávamos mais afastados, mas agora estamos mais unidos e nós somos optimistas. Podemos não nos dar bem com todos, mas no nosso grupo, não gostávamos muito de algumas raparigas, porque estavam-se sempre a queixar e a criticar, mas agora já estamos mais unidos...tipo, se alguém começa a chorar nós vamos logo lá, mas no ano passado não era assim.

P – Quais são as disciplinas mais importantes para a abordagem da ES na escola? Justifica as tuas escolhas.

A – Eu acho que é Ciências da Natureza, porque especifica mais. Nós nesta idade temos uma vista que é muito diferente dos outros, há pessoas que pensam ou que já tiveram a sua vida sexual com esta idade e nós não. Na nossa turma, nós falamos sobre isso e achamos que deve ser um momento especial, por isso nós concordamos todos em ser em Ciências da Natureza.

P – O que entendes por ES?

A – Eu acho que é um modo de afecto. Dantes era um bocado tabu estar a falar disso, mas agora não, falasse disso como uma forma de afecto e tudo. Há pessoa que levam a mal, mas eu acho que se deve falar disso abertamente com os pais e tudo para eles poderem ajudar.

P – Até que ponto a ES pode ser abordada nas aulas de EF em geral?

A – Não sei, não faço a mínima ideia.

P - E nas aulas de Dança?

A – Não, só acho que em pares algumas pessoas têm medo e há passos que algumas pessoas não gostam de fazer a pares.

P – Sentem-se inibidas? Mas nesse sentido achas que a dança poderá tocar alguns aspectos das relações que poderão ser importantes para a ES ou achas que não tem nada a ver?

A – Eu acho que tem e não tem, não sei explicar. Algumas pessoas acham que a dança de salão é muito chocante por estarem agarrados, mas não é, aquilo é dança, é uma actividade, não é nada de mal.

P – Que relação existe entre a EF e a educação para a saúde?

A – Não percebi.

P – Achas que a EF está relacionada com a Saúde?

A – Sim, toda a gente sabe que o desporto faz bem à saúde, mas algumas pessoas não se preocupam. Há pessoas que fazem desporto só para emagrecerem e eu acho isso mal, porque não devem estar a praticar só para emagrecer sem gostarem de desporto, pelo menos escolhem um que gostem.

P – Que relação existe entre a ES e a educação para a saúde?

A – Sim, temos de saber como nos devemos cuidar e tudo. Só isso.

E 3 (12') – Sexo Feminino

P – O que pensas quando te olhas ao espelho?

A – Depende dos dias. Há dias em que me sinto melhor e outros em que não me sinto tão bem.

P – Mas então achas que são fases?

A – Sim, agora quando me olho ao espelho não me sinto muito bem porque também estou a passar por uma fase má por causa do divórcio dos meus pais, mas já houve fases em que me sentia bem quando me olhava ao espelho.

P – Como achas que os outros te vêem?

A – Como uma boa amiga. Acho que podem confiar em mim, sempre que posso ajudar, ajudo os meus amigos.

P – Mas achas que aquilo que os outros vêem em ti corresponde aquilo que tu pensas? Ou achas que eles têm uma opinião acerca da tua imagem que é diferente daquilo que tu pensas?

A – Não sei, acho que corresponde.

P – Em relação à tua imagem, ao teu corpo, achas que as pessoas costumam comentar?

A – É assim, eu tenho vários estilos diferentes de me vestir e muitas vezes comentam, mas muitas vezes é por inveja. Pronto, comentam às vezes o que eu visto, mas do corpo acho que nunca comentam.

P – O que pensas quando observas o corpo dos teus colegas?

A – Não vou dizer que não comento, porque comento, mas nunca comento para ninguém, fica sempre para mim. Muitas vezes é sobre a roupa que eles vestem, mas nunca critico nada.

P – O que sentes quando tomas banho na escola?

A – Bem. Não sinto vergonha nenhuma. Mas costumava tomar sempre? Sim, sempre que posso.

P – Mas tomas banho de biquini?

A – Sim.

P – Mas como é que tu explicas isso, qual é o motivo de tomarem de biquini?

A – Acho que é para nos sentirmos mais à vontade, mas de biquini sinto-me bem.

P – Mas achas que é importante ultrapassar essa barreira do biquini?

A – Eu acho que não tem problema de tomar de biquini.

P – O que sentes quando danças em frente do espelho?

A – Sinto-me bem, mas não gosto de dançar em frente de outras pessoas. Não sei, não me sinto muito à vontade.

P – Mas costumavas dançar sozinha em frente do espelho?

A – Sim.

P – Mas qual achas que é o papel do espelho?

A – Acho que transmite o que nós sentimos e aquilo que nós somos. Eu adoro espelhos.

P – Que dificuldades sentiste nas danças a pares com contacto físico?

A – Nenhuma. Senti-me à vontade, bastante à vontade.

P – Qual é o papel do corpo na Dança?

A – Acho muito importante, acho que sem o corpo a dança não é nada.

P – Mas dá um exemplo de uma característica importante.

A – Os movimentos do corpo.

P – As aulas de danças afectaram a tua relação com a turma? Justifica.

A – Não. Houve uma aula de hip hop, que eu não gosto, em que eu tentei esforçar-me ao máximo mas não consegui realizar, mas depois comentaram na turma que eu podia ter feito a aula até ao fim e eu concordei que podia ter-me esforçado mais, mas não gosto de hip hop.

P – Mas não gostas do tipo de movimentos?

A – Acho que são muito rápidos e eu não gosto de movimentos rápidos.

P – O que pensas acerca da participação dos rapazes na Dança?

A – Acho que se esforçaram ao máximo, principalmente o x e o y. Claro que os outros rapazes sentiram um pouco de vergonha, mas deviam ter estado à vontade porque é a nossa turma e já nos conhecemos há vários anos, por isso deviam estar mais à vontade com as raparigas.

P – Mas em termos de sociedade, qual é que achas que é o conceito que a sociedade criou acerca do papel dos rapazes na dança?

A – Dizem que os rapazes que dançam são “paneleiros”, mas eu não concordo com isso, acho que os rapazes têm o mesmo direito de dançar como as raparigas.

P - Quais as diferenças entre a participação dos rapazes e das raparigas?

A – Acho que as raparigas se sentem mais à vontade para dançar, enquanto que os rapazes são mais tímidos.

P – O que sentes quando danças com alguém do sexo oposto?

A – Quando conheço sinto-me mais à vontade, mas se fosse dançar com uma pessoa que não conhecesse não me sentiria tão à vontade.

P - E com alguém do mesmo sexo? Sentes-te mais à vontade?

A – Sim.

P - Que evolução sentiste na tua opinião acerca da dança, desde o início até ao final da sua abordagem nas aulas de Educação Física?

A – Acho que melhorou a minha participação na dança. Acho que foi importante darmos dança porque nunca tínhamos abordado a dança aqui.

P – Até que ponto a abordagem da dança correspondeu às tuas expectativas iniciais? Era aquilo que estavas à espera?

A – Era. No hip hop pensava que conseguia fazer melhor, mas não consegui. Acho que não me relaciono muito com o hip hop porque é muito rápido, mas de resto gostei muito.

P – Até que ponto as aulas de dança influenciaram a tua postura perante a vida?

A – (pausa)

P – Achas que influenciou a ideia que tens acerca de ti?

A – Acho que continuo na mesma.

P – Quais são as disciplinas mais importantes para a abordagem da ES na escola? Justifica as tuas escolhas.

A – Ciências Naturais, porque acho que tem a ver com o tema, tem a ver com o nosso corpo.

P – O que entendes por ES?

A – Acho que é um afecto entre o homem e a mulher. Muitas vezes as pessoas têm vergonha de falar sobre isso, mas acho que deveriam estar à vontade.

P – Até que ponto a ES pode ser abordada nas aulas de EF em geral?

A – Acho que sim, tudo o que tem a ver com o corpo deve ser abordado na EF.

P - E nas aulas de Dança?

A – Eu acho que o que tem a ver com a dança é apenas o corpo, não relaciono muito a dança com a ES.

P – Que relação existe entre a EF e a educação para a saúde?

A – Acho que tem muita, acho que muitas vezes as pessoas não praticam desporto e têm a oportunidade de o fazer nas aulas de EF.

P – Que relação existe entre a ES e a educação para a saúde?

A – Acho que tem características relacionadas, como o corpo.

E 4 (14') – Sexo Feminino

P – O que pensas quando te olhas ao espelho?

A – Penso que não sou bonita mas que não é isso só que importa.

P – Como achas que os outros te vêem?

A – Acho que me vêem como brincalhona, mas também um pouco como intelectual, porque eu não tenho relações sociais muito boas.

P – O que pensas quando observas o corpo dos teus colegas?

A – Penso que eles têm características positivas ou são mais bonitos que eu.

P – O que sentes quando tomas banho na escola?

A – Acho que para mim é mais uma brincadeira porque eu não sinto grandes inibições em tomar banho em frente aos meus colegas.

P – O que sentes quando danças em frente do espelho?

A – Sinto que estou a dançar mal, normalmente.

P – Não gostas de te ver a dançar no espelho?

A – Não.

P – Que dificuldades sentiste nas danças a pares com contacto físico?

A – Se calhar, dificuldade em conseguir fazer os passos, conseguir mexer-me direito, conseguir movimentos mesmo bons.

P – Mas achas que isso está relacionado com o facto de ser com contacto físico?

A – Não, acho que não sinto problemas por ser com contacto.

P – Qual é o papel do corpo na Dança?

A – O corpo está relacionado com a dança, porque é o corpo que faz os movimentos, então é preciso ter boas características de corpo, ser bom a fazer os movimentos para se conseguir dançar em condições.

P - As aulas de danças afectaram a tua relação com a turma? Justifica.

A – Pouco, só com algumas pessoas é que consigo falar mais.

P – O que pensas acerca da participação dos rapazes na Dança?

A – Acho que é muito bom os rapazes participarem na dança porque eles têm de perder a inibição de que a dança é só para as meninas. A dança é também para os rapazes e muitas vezes os rapazes até são melhores que as raparigas.

P - E quais são as diferenças entre a participação dos rapazes e das raparigas?

A – Os passos, especialmente os dos rapazes são diferentes, porque eles tem modos diferentes de se mexerem, de se expressarem e isso interessa muito, porque a dança é uma forma muito evidente de se expressar.

P – O que sentes quando danças com alguém do sexo oposto? E com alguém do mesmo sexo?

A – Sinto-me bem, porque é mais fácil dançar com alguém do sexo oposto do nosso.

P - Que evolução sentiste na tua opinião acerca da dança, desde o início até ao final da sua abordagem nas aulas de Educação Física?

A – Considerando que eu não gostava de dança quando entrei para as aulas de EF, acho que a evolução foi muita, porque eu não dançava, não tinha participação, sempre que os meus colegas queriam dançar eu ficava a ver e agora já consigo dançar melhor, até me inscrevi no teatro/dança para melhorar e já consigo dançar melhor.

P – Até que ponto a abordagem da dança correspondeu às tuas expectativas iniciais?

A – Acho que foi muito, porque eu não estava à espera, pensei que fosse uma seca, como não gostava muito, pensei que ia ficar de lado e que me ia sentir posta de parte pelos meus colegas por não conseguir dançar bem.

P – Então achas que a abordagem foi positiva?

A – Sim.

P – Até que ponto as aulas de dança influenciaram a tua postura perante a vida?

A – Compreendi que as pessoas conseguem ter uma forma de movimento, que a própria vida deles são os movimentos a dança, que há pessoas que conseguem compreender a sua vida através da dança.

P – Quais são as disciplinas mais importantes para a abordagem da ES na escola? Justifica as tuas escolhas.

A – Ciências Naturais, porque é um sítio onde podemos considerar os factos e em termos das características ver onde é que fazemos e como fazemos. Em Moral, conseguimos compreender a nós próprios e aos nossos colegas e conseguimos compreender como é que nós podemos ter mais consideração

pelos nossos colegas. Mesmo falar sobre a ES, sobre como devemos fazer, quando è que estamos preparados e questões que muitas vezes ficam por responder a pessoas que não conseguem.

P – O que entendes por ES?

A – Tem a ver com as características, falar sobre sexo e tentar tirar as inibições que as pessoas têm contra o sexo, porque muitas vezes começam a falar e a dizer que é perverso e então eu acho que a ES trata mais isso, de responder a questões que muitas vezes não se conseguem colocar a outras pessoas.

P – Até que ponto a ES pode ser abordada nas aulas de EF em geral?

A – Acho que pode ser muito abordada nas aulas de EF, porque muitas vezes as pessoas acham perverso que falemos disto, acham perverso alguns movimentos e começam a gozar e é preciso fazer essas perguntas para ver porque é que as pessoas acham isso e tentar que as pessoas mudem a sua opinião acerca da relação sexual e não acharem que isto é sempre o mesmo que ouvimos e que parece que é sempre a mesma coisa. É tirar dúvidas e tentar mudar as opiniões más para acertadas.

P - E nas aulas de Dança?

A – Sim, porque nas aulas de dança em particular é onde mais acontece isso, porque quando as pessoas estão a dançar e a exprimir os seus sentimentos, tem mais movimentos que as pessoas consideram perversos e que começam a gozar e não se devia. As pessoas deviam ter em consideração que a dança não é para mostrar isto ou aquilo, é também para tentar tirar as opiniões más sobre isso. É tentar ver e ensinar.

P – Que relação existe entre a EF e a educação para a saúde?

A – Está muito relacionado, porque normalmente quem pratica EF tem uma saúde melhor, porque quem pratica EF consegue ter um corpo mais forte, que aguenta doenças tanto psicológicas como físicas. Por exemplo, quando se está a dançar, se estiver zangada com alguém, a pessoa esquece-se dessa coisa

que estava a impedir de viver a vida em condições. Acho que isso é muito importante.

P – Que relação existe entre a ES e a educação para a saúde?

A – Muita, porque mais uma vez a ES está relacionada com a educação para a saúde, porque muita gente ao não ter informações sobre a relação sexual, vai prejudicar a sua própria saúde, por vezes apanham-se doenças sexualmente transmissíveis por falta de informação acerca da ES e a saúde fica muito prejudicada e depois não há volta a dar. Por isso, as pessoas deviam ter mais informações em termos de ES, para poderem melhorar a sua saúde.

E 5 (9') – Sexo Masculino

P – O que pensas quando te olhas ao espelho?

A – Penso que sou um bocado alto de mais e gordo.

P – Mas pensas sempre assim ou há dias em que te sentes diferente?

A – Há dias em que me sinto mais magro, mas nunca me sinto mais baixo.

P – Como achas que os outros te vêem?

A – Como um bom amigo.

P – E em relação à tua imagem, achas que corresponde aquilo que tu pensas ou achas que eles te vêem de maneira diferente?

A – Às vezes podem-me me ver de maneira diferente.

P – Mas costumam fazer comentários?

A – Alguns agradáveis e outros não agradáveis, mas normalmente são sempre agradáveis.

P – O que pensas quando observas o corpo dos teus colegas?

A – Penso que alguns deviam ter mais cuidado.

P – Mas em que aspecto?

A – No aspecto do que comem e do que fazem.

P – O que sentes quando tomas banho na escola?

A – Sinto que vou sair limpinho da aula.

P – Mas tens alguma inibição?

A – Não, não tenho vergonha.

P – O que sentes quando danças em frente do espelho?

A – Sinto-me confiante se for só em frente ao espelho, mas em frente das pessoas já não.

P – Mas utilizas o espelho para ver os movimentos ou para ver se ficas bem em frente ao espelho?

A – As duas coisas, mas não é muito normal.

P – Que dificuldades sentiste nas danças a pares com contacto físico?

A – Senti dificuldade porque sou um bocado tímido.

P – Mas sentiste-te inibido?

A – Sim, com algumas pessoas.

P – Qual é o papel do corpo na Dança?

A – Acho que é muito importante, porque é o que realça mais.

P – As aulas de danças afectaram a tua relação com a turma? Justifica.

A – Não, mas serviu para ver que a dança também é importante e boa.

P – O que pensas acerca da participação dos rapazes na Dança?

A – Penso que devem participar, mas por vezes não gosto muito. Há danças que não deviam ser para rapazes, mas penso que devem participar, porque já não há machismo.

P – Mas não deveriam ser para rapazes, porquê?

A – Por causa de alguns movimentos.

P – E quais as diferenças entre a participação dos rapazes e das raparigas?

A – Quando é as raparigas, os rapazes ficam a olhar, quando é os rapazes, são as raparigas que ficam a olhar.

P – Mas achas que as raparigas se sentem mais à vontade?

A – Sim, mas há alguns rapazes que também se sentem à vontade.

P – O que sentes quando danças com alguém do sexo oposto? E com alguém do mesmo sexo?

A – Sinto-me feliz por ser do sexo oposto.

P – Então preferes dançar com alguém do sexo oposto, do que com alguém do mesmo sexo?

A – Sim.

P - Que evolução sentiste na tua opinião acerca da dança, desde o início até ao final da sua abordagem nas aulas de Educação Física?

A – Achei que realmente é muito fixe a dança, nunca pensei que fosse assim tão divertida e convive-se muito com as pessoas na dança, mais do que nos outros desportos, porque os outros desportos são um bocado mais competitivos e a dança normalmente não tem competição.

P – Até que ponto a abordagem da dança correspondeu às tuas expectativas iniciais?

A – Surpreendeu-me.

P – Pela positiva?

A – Claro.

P – Mas então foi diferente do que estavas à espera?

A – Foi muito melhor.

P – Mas em que aspecto é que achas que foi melhor? Dá-me um exemplo.

A – Não estava à espera que fosse assim tão divertido.

P – Quais são as disciplinas mais importantes para a abordagem da ES na escola? Justifica as tuas escolhas.

A – Educação Moral, porque temos de aprender a respeitar os outros e isso também é importante. Educação Cívica também, porque o civismo é importante para compreendermos o que é.

P – O que entendes por ES?

A – Não entendo muito, mas sei algumas coisas que aprendi em aulas aqui na escola.

P – Mas foram mesmo aulas de ES, ou foi em alguma disciplina?

A – Foi no CAOJ.

P – Mas o quê que tu achas que é? Uma pequena definição.

A – Acho que é algo sentimental, algumas vezes, porque outras vezes pode não ser.

P – Até que ponto a ES pode ser abordada nas aulas de EF em geral?

A – Não sei, acho que não.

P - E nas aulas de Dança?

A – Não sei.

P – Pensa em algum aspecto que já tenhas focado e que possa estar relacionado.

A – É sensual, algumas danças são sensuais para as rapariga (pausa) e também para os rapazes. Nas danças a dois, pode juntar mais o casal.

P – Que relação existe entre a EF e a educação para a saúde?

A – Muita, porque é preciso trabalhar o nosso corpo para ele não ficar mais velho muito rápido e acho que é saudável fazermos um bocado de exercício físico todos os dias.

P – Que relação existe entre a ES e a educação para a saúde?

A – Muita, porque a ES ensina-nos a ter alguns cuidados para a saúde, porque há muitas doenças por aí e muitos filhos não desejados.

E 6 (8') – Sexo Masculino

P – O que pensas quando te olhas ao espelho?

A – Não sei bem o quê que pensar, não me vejo uma pessoa bonita.

P – Como achas que os outros te vêem?

A – Não sei bem o que os outros pensam, mas deve ser mais ou menos a mesma coisa.

P – O que pensas quando observas o corpo dos teus colegas?

A – Depende, é mais fácil de responder se for sobre raparigas do que se for sobre rapazes, mas tenho sempre uma certa opinião, por exemplo, se uma rapariga é mais forte, se um rapaz é mais musculado, entre outras coisas.

P – O que sentes quando tomas banho na escola?

A – Fico sempre com algum receio que os outros gozem.

P – O que sentes quando danças em frente do espelho?

A – (pausa)

P – Costumas dançar em frente do espelho?

A – Já experimentei uma vez, só que eu ao avaliar-me penso sempre que estou a dançar bem, mas há sempre erros que escapam.

P – Que dificuldades sentiste nas danças a pares com contacto físico?

A – Senti-me à vontade.

P – Qual é o papel do corpo na Dança?

A – Eu penso que é para dar o ritmo. O corpo também é muito importante para dar movimento, porque se não mexermos o corpo parecemos uns sonâmbulos. Ao mexer estamos a dar ritmo à coreografia.

P – As aulas de danças afectaram a tua relação com a turma?

A – Não.

P – O que pensas acerca da participação dos rapazes na Dança?

A – Penso que também é bom para os rapazes. Eu acho que a maior parte das pessoas ao ver um rapaz a dançar pensa que não é normal, mas a dança não é só para raparigas, é isso que eu penso.

P - Quais as diferenças entre a participação dos rapazes e das raparigas?

A – Eu acho que as raparigas têm mais jeito para a coisa.

P – O que sentes quando danças com alguém do sexo oposto?

A – sinto-me normal.

P - E com alguém do mesmo sexo?

A – Pois, aí é mais complicado porque depois há sempre boatos, podem dizer que sou homossexual, mas pronto, se tiver que ser...

P – Então sentes-te mais à vontade a dançar com alguém do sexo oposto?
Sim, muito mais à vontade.

P - Que evolução sentiste na tua opinião acerca da dança, desde o início até ao final da sua abordagem nas aulas de Educação Física?

A – Tive várias opiniões. Por exemplo, quando foi danças tradicionais e aquelas que não estão tão na moda, senti-me menos à vontade do que se fosse no hip hop.

P – Mas até que ponto a abordagem da dança correspondeu às tuas expectativas iniciais?

A – Sai-me melhor do que eu estava à espera, porque eu nunca dancei, nunca tive dança na EF e correu bem.

P – Até que ponto as aulas de dança influenciaram a tua postura perante a vida?

A - Acho que não influenciou nada.

P – Não mudou nada em termos de auto-confiança, por exemplo?

A – Há sim, um pouco, mas não muito.

P – Quais são as disciplinas mais importantes para a abordagem da ES na escola? Justifica as tuas escolhas.

A – Eu acho que é a Educação Cívica e a Educação Moral. Só tive uma vez ES, acho que foi no ano passado no CAOJ, e por acaso gostei da aula, foi muito educativa. Por exemplo em EF e Matemática a ES é um bocado mais complicada.

P – O que entendes por ES?

A – É dar conhecimento a uma pessoa mais nova, que é para ficar já a saber dos riscos e das protecções que deve ter.

P – Até que ponto a ES pode ser abordada nas aulas de EF em geral?

A – Em EF não sei.

P - E nas aulas de Dança em particular?

A – Acho que sim, porque o tema é importante, por isso pode ser abordado em qualquer disciplina.

P – Que relação existe entre a EF e a educação para a saúde?

A – A EF tem mais a ver com o aspecto físico, com as capacidades de mobilidade e assim. A Educação para a Saúde, tem a ver com o cuidar da pessoa.

P – Que relação existe entre a ES e a educação para a saúde?

A – Eu acho que tem tudo a ver uma coisa com a outra, só que são abordados diferentes assuntos. A ES tem mais a ver com a protecção e a segurança a fazer o sexo, tal como eu disse há pouco.