

MESTRADO PSICOLOGIA

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Eu confiante: perceção dos professores acerca da implementação do programa no 2º ciclo

Claúdia Patrícia Araújo Ferreira

M

2024

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**EU CONFIANTE: PERCEÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DA
IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NO 2º CICLO**

Claúdia Patrícia Araújo Ferreira

Junho 2024

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

AVISOS LEGAIS

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

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

Agradecimentos

Deixo aqui o meu especial agradecimento a todos aqueles que contribuíram para a realização desta dissertação:

À Professora Filipa Mucha Vieira, pois, sem ela este trabalho não teria sido possível, obrigada pela atenção, por me ter fornecido todas as ferramentas necessárias à realização desta dissertação e pela orientação ao longo deste processo.

Aos professores que participaram neste estudo, por disponibilizarem o seu tempo e partilharem as suas experiências e percepções. Sem a sua colaboração, esta pesquisa não teria sido possível.

À minha família por todo o incentivo que me permitiu crescer e tornar no que sou hoje, mas em especial à minha mãe por ter sido quem acompanhou mais de perto toda esta minha caminhada e tudo fez por mim;

Ao meu namorado, por todo o apoio e dedicação ao longo deste processo. Por todo o auxílio que me deu desde o início e por toda a paciência que teve comigo nos momentos de stress. Aos meus colegas e amigos, pelo constante apoio, incentivo e pelas inúmeras discussões que ajudaram a clarificar muitas das ideias apresentadas nesta dissertação, e por me encorajarem quando me diziam que faltava só mais um bocadinho. Obrigada por todos os bons momentos. À Dra. Ângela Silva por ter estado sempre presente ao longo de todo o meu percurso na FPCEUP e pela partilha de conhecimentos e recursos existentes nesta instituição, inclusive o NAI.

À FPCEUP, por fornecer os recursos e o ambiente necessário para a realização desta investigação.

A todos, o meu mais sincero obrigado.

Resumo

"Eu Confiante" é um programa de intervenção em contexto escolar, cujo principal objetivo é a promoção da autoconfiança e da autoestima corporal dos adolescentes. Inicialmente implementado em Portugal no 3º ciclo, o programa foi recentemente adaptado e implementado, em escolas de diversas regiões do país, ao nível do 2º ciclo (entre os 9 e os 11 anos), abrangendo um total de 413 alunos. O objetivo principal deste estudo foi analisar a perceção dos professores sobre a implementação do programa em sala de aula. Pretendeu-se compreender a visão dos professores sobre o impacto, relevância e desafios associados à aplicação do programa, assim como identificar estratégias para otimizar a sua execução. Para tal, foi adotada uma metodologia qualitativa, através da elaboração de relatórios sobre a implementação do programa em sala de aula, orientados por uma grelha fornecida previamente aos professores. Este estudo inclui a análise dos relatórios de 20 professores. Os resultados indicam que os professores consideram o programa benéfico, destacando melhorias na autoestima e na aceitação da diversidade corporal entre os alunos. No entanto, foram identificados desafios como a falta de tempo, a necessidade de formação contínua e a adaptação das atividades para alunos com características singulares, como obesidade ou problemas de saúde. As sugestões para futuras implementações incluem a tradução dos materiais para português e um maior envolvimento dos pais e da comunidade. Este estudo contribui para a compreensão dos fatores que influenciam a implementação de programas de promoção da imagem corporal e destaca a importância de políticas educativas que suportem tais iniciativas.

Palavras-chave: eu confiante, imagem corporal positiva, estudo qualitativo

Abstract

"Confidant me" is a school-based intervention program that aims to promote self-confidence and body self-esteem among adolescents. Initially implemented in Portugal at the 3 grade education level, the program was recently adapted and implemented in schools across various regions of the country for 2 grade education students (aged 9 to 11), covering a total of 413 students. The primary goal of this study was to analyze teachers' perceptions of the program's implementation in the classroom. It aimed to understand teachers' views on the program's impact, relevance, and associated challenges and identify strategies to optimize its execution. A qualitative methodology was adopted, involving the preparation of reports on the program's classroom implementation, guided by a framework previously provided to the teachers. This study includes the analysis of reports from 20 teachers. The results indicate that teachers consider the program beneficial, highlighting improvements in self-esteem and acceptance of body diversity among students. However, challenges were identified, such as lack of time, the need for continuous training, and adapting activities for students with unique characteristics, such as obesity or health problems. Suggestions for future implementations include translating the materials into portuguese and greater involvement of parents and the community. This study contributes to the understanding of the factors influencing the implementation of body image promotion programs and highlights the importance of educational policies that support such initiatives.

Keywords: Confident me, positive body image, qualitative, study

ÍNDICE

1. Introdução.....	1
1.1. Adolescência e imagem corporal.....	1
1.2. Promoção da imagem corporal positiva em contexto escolar.....	4
1.3. Pertinência e objetivos do estudo.....	5
2. Método.....	6
2.1. O programa “Eu confiante”.....	6
2.2. Participantes.....	7
2.3. Instrumento de recolha de dados.....	7
2.4. Procedimento de análise de dados.....	8
3. Resultados.....	8
I. Formação recebida	9
II. Experiência pessoal.....	11
III. Perceção do impacto nos alunos	14
IV. Sugestões e recomendações para o futuro	17
4. Discussão e Conclusão.....	18
Limitações.....	20
Sugestões para o futuro.....	20
Considerações finais.....	21
Referências Bibliográficas.....	22

1. Introdução

1.1. Adolescência e imagem corporal

Por imagem corporal entende-se uma experiência psicológica multidimensional que inclui percepções, atitudes, emoções e comportamentos relacionados ao corpo (Cash, 2002). Estudos longitudinais demonstram que muitos adolescentes experimentam um aumento da insatisfação com a sua imagem corporal neste período das suas vidas (Bucchianeri, et al., 2013; Eisenberg et al., 2018), associando-se esta insatisfação ao aumento do afeto negativo (Ferreiro, et al., 2012; Stice & Bearman, 2001). A adolescência é uma fase crítica para o desenvolvimento da imagem corporal, uma vez que as mudanças biológicas, emocionais, cognitivas e sociais direcionam a atenção dos indivíduos para o desenvolvimento dos seus corpos físicos.

A imagem corporal negativa, definida como baixa estima corporal, insatisfação corporal ou vergonha corporal, afeta significativamente a vida de muitos jovens e está associada ao baixo bem-estar (Meland, et al., 2007), baixa autoestima (Davison & McCabe, 2006), depressão (Ohring, et al., 2002) e perturbações alimentares (Westerberg et al., 2010). Embora os problemas relacionados com a imagem corporal e alimentação sejam mais comuns entre raparigas e mulheres jovens, estudos recentes demonstram que rapazes e jovens do sexo masculino também têm enfrentado estas questões em maior número (McCreary e Sasse, 2000; O'Dea e Rawstorne, 2001). É importante salientar que jovens adolescentes do sexo masculino têm demonstrado preocupação com o tamanho e a forma do corpo, adotando comportamentos arriscados para controlo e ganho de peso, como dietas, práticas inadequadas de levantamento de peso e abuso de esteroides, o que pode ser prejudicial para a saúde. Para além das consequências psicológicas e fisiológicas associadas à insatisfação corporal e aos distúrbios alimentares, existem também custos económicos e sociais evidentes no tratamento destes problemas.

Recentemente houve um impulso para estudar a imagem corporal positiva, que é considerada multifacetada, protetora e distinta da imagem corporal negativa (Tylka & Wood-Barcalow, 2015b). Estudos mostram que as diferentes facetas da imagem corporal positiva estão associadas a maior bem-estar e menor sofrimento (Webb et al., 2015). Estudar a imagem corporal positiva fornece uma compreensão mais holística da imagem corporal, que então detém o potencial para descobrir recursos únicos e subtilizados para otimizar a saúde e o bem-estar dos indivíduos, escolas e comunidade (Cook Cottone, Tribble, & Tylka, 2013). Essa

perspectiva enquadra a imagem corporal positiva como um construto complexo e multifacetado, distinto dos baixos níveis de imagem corporal negativa e que se estende além da satisfação corporal ou da avaliação da aparência (Tylka & Wood--Barcalow, 2015).

O conceito de imagem corporal positiva engloba diversas dimensões entre as quais destacamos a aceitação corporal, a valorização da funcionalidade corporal, o autocuidado, e a conceptualização ampla de beleza, Segundo Avalos et al. (2005), uma imagem corporal positiva envolve a valorização corporal independentemente do tamanho e imperfeições corporais; respeitar e cuidar do próprio corpo atendendo às suas necessidades por meio do envolvimento em práticas de saúde e promover comportamentos e proteger o próprio corpo, resistindo à internalização de padrões estreitamente irrealistas promulgados na mídia. Reconhecer e valorizar as diversas funções que o corpo oferece é uma abordagem promissora para promover uma imagem corporal positiva, especialmente para mulheres e meninas. Essa abordagem é vista como uma resistência proativa à vigilância corporal externa e passiva, que prioriza a preocupação com a aparência. É importante destacar que a funcionalidade do corpo não deve ser conceituada apenas como habilidade física, para evitar discriminação em relação a pessoas com condições físicas diversas. Essas ideias foram apoiadas por pesquisas anteriores (Alleva, Martijn, Jansen, & Nederkoorn, 2014; Avalos & Tylka, 2006; Clark, Skouteris, Wertheim, Paxton e Milgrom, 2009; Rubin e Steinberg, 2011).

Uma das facetas mais amplamente estudada é a apreciação corporal, definida como "aceitar, manter atitudes favoráveis e respeitar o corpo, ao mesmo tempo em que rejeita os ideais de aparência promovidos pela mídia como a única forma de beleza" (Tylka & Wood--Barcalow, 2015a, p. 53). A apreciação do corpo tem sido relacionada a construtos como bem-estar e psicopatologia (Webb et al., 2015), além de apresentar potencial protetor e ser um alvo de intervenção adequado (Linardon, 2021; Urke et al., 2021). Há evidências consideráveis que ligam a apreciação do corpo a vários construtos psicológicos positivos e indicadores de boa saúde. Em mulheres, a apreciação do corpo está associada a fatores como autoestima, enfrentamento adaptativo, satisfação com a vida, afeto positivo e otimismo (Avalos et al., 2005; Dalley & Vidal, 2013; Swami, et al., 2008; Tylka et al., 2013). Além disso, a apreciação do corpo também se relaciona a resultados positivos de saúde, como alimentação intuitiva (Augustus-Horvath & Tylka, 2011; Avalos & Tylka, 2006; Iannantuono & Tylka, 2012; Wiseman, et al., 2012), funcionamento sexual (Satinsky, et al., 2012) e comportamentos relacionados à proteção solar e rastreamento do cancro (Andrew, et al., 2016; Gillen, 2015).

A revisão sistemática e meta-análise conduzida por Linardon, e colaboradores (2022) teve como objetivo analisar a relação entre a apreciação do corpo e construtos psicológicos, considerando possíveis moderadores, como gênero, raça, idade e índice de massa corporal (IMC) (Avalos et al., 2005; Calogero & Thompson, 2010; Tiggemann & McCourt, 2013; Bacon & Aphramor, 2011; Swami et al., 2009; Narula et al., 2019; Tabaac et al., 2018). Os resultados indicam que a apreciação do corpo está associada a uma menor probabilidade de desenvolvimento de patologias alimentares, perturbações da imagem corporal e psicopatologia em geral, como depressão e ansiedade. Além disso, essa apreciação está positivamente relacionada a construtos adaptativos de bem-estar, como autoestima, autocompaixão e satisfação sexual. Essas associações mantêm-se mesmo após controlar a influência da imagem corporal negativa (Higgins & Green, 2011). Conclui-se, portanto, que a valorização do corpo está associada a um melhor bem-estar psicológico. Estes resultados têm implicações relevantes para a prática clínica, políticas e pesquisas futuras (Higgins & Green, 2011).

Diversos estudos anteriores (Frisén et al., 2015; Nelson et al., 2018; Rogers et al., 2018) investigaram o processo de transição da imagem corporal negativa para positiva em jovens adultos. No estudo de Gattario e Frisén (2019) foram entrevistadas 15 mulheres e 16 homens que conseguiram superar a imagem corporal negativa durante a adolescência. Os resultados revelaram distintas trajetórias de desenvolvimento da imagem corporal positiva, sendo que a maioria dos participantes conseguiu ultrapassar a negatividade aos 18 anos. Fatores como influência negativa dos colegas e insatisfação geral com a vida contribuíram para a imagem corporal negativa durante a adolescência. No entanto, a descoberta de um novo contexto social, a experiência de agência e empoderamento, e a utilização de estratégias cognitivas revelaram-se fundamentais para a melhoria da imagem corporal. Em conclusão, é imperativo que as intervenções relacionadas com a imagem corporal sejam abrangentes, não se restringindo apenas à aparência física, mas também atendendo ao sentimento de pertença, agência e empoderamento dos jovens. Embora seja comum o surgimento acentuado da imagem corporal negativa durante a adolescência, seguido de estabilidade na idade adulta, investigações sobre trajetórias individuais revelaram a existência de outros padrões de desenvolvimento da imagem corporal.

Swami et al. (2018) realizaram um estudo sobre a imagem corporal positiva em mulheres adultas jovens. Os resultados indicaram que uma maior aceitação corporal percebida pelos outros e autocompaixão, juntamente com menor consumo de mídia de aparência e internalização do ideal de magreza, estavam associados a uma maior apreciação corporal. A

mídia de aparência foi negativamente relacionada à auto-objetificação, comparação social e internalização do ideal de magreza, enquanto a mídia de não aparência e a autocompaixão foram associadas positivamente a esses fatores. Além disso, a percepção de aceitação do corpo pelos outros mostrou uma associação direta com a apreciação corporal. Esses resultados fornecem também informações valiosas sobre os fatores que influenciam o desenvolvimento da imagem corporal positiva e podem orientar intervenções futuras (Swami et al., 2018).

1.2. Promoção da imagem corporal positiva em contexto escolar

A investigação sobre intervenções no âmbito escolar para melhorar a imagem corporal e prevenir distúrbios alimentares tem sido amplamente explorada. Programas escolares que promovem a aceitação da diversidade e o valor próprio têm-se revelado eficazes na melhoria da imagem corporal dos jovens (Neumark-Sztainer et al., 2018). No contexto escolar, as intervenções de promoção da saúde são amplamente aplicadas devido à possibilidade de incluir atividades adequadas ao desenvolvimento dos alunos no currículo escolar (Yager, et al., 2013).

Uma revisão dos estudos publicados identificou 21 intervenções relevantes realizadas em vários países, como Estados Unidos (Thompson et al., 2020), Canadá (McCabe et al., 2018), Inglaterra (Fursland et al., 2019), Austrália (Mitchison et al., 2017), Israel (Levinson et al., 2016), Suíça (Munsch et al., 2021) e Itália (Dakanalis et al., 2019). Embora a maioria dos estudos tenha se focado nas raparigas, alguns incluíram ambos os sexos. Essas intervenções resultaram, em geral, em melhorias significativas, apesar de nem todos os estudos relatarem mudanças comportamentais específicas. Inicialmente, os estudos focaram-se em fornecer conhecimento sobre distúrbios alimentares e os perigos das dietas, enquanto os estudos mais recentes abordaram a literacia sobre as redes sociais e o desenvolvimento da autoestima como formas de melhorar a imagem corporal e prevenir problemas alimentares (Piran et al., 2022). A autoestima desempenha um papel fundamental na prevenção de distúrbios alimentares, e a promoção de uma autoimagem positiva e da autoaceitação pode ajudar a combater os ideais irrealistas de beleza perpetuados pelos meios de comunicação. Estas intervenções são importantes para proteger e melhorar a imagem corporal dos jovens, reduzindo os riscos de problemas alimentares e promovendo uma visão mais saudável e positiva de si próprios.

São vários os programas implementados nas escolas neste âmbito, normalmente dirigidos a adolescentes, entre os 12 e os 15 anos. Enquanto muitos programas escolares se concentram nesse público-alvo (Thomson, 2009), são escassos aqueles que visam os pré-adolescentes

(Cohane & Pope, 2001; Wood, Becker & Thompson, 1996). Nesse sentido, é fundamental o desenvolvimento de intervenções que abordem essas questões em idades mais jovens (Holt & Ricciardelli, 2008), de forma atuar precocemente ao nível dos fatores de risco.

O programa "Happy Being Me" (Bird, et al., 2013) foi desenvolvido para abordar especificamente os fatores de risco associados à imagem corporal negativa, como a internalização de ideais culturais de aparência, conversas e comparações relacionadas à aparência, junto de crianças mais novas. Dirigido a crianças entre os 10-11 anos, os resultados revelaram melhorias significativas na satisfação corporal, nas conversas relacionadas com a aparência, nas comparações de aparência, nos comportamentos alimentares e no conhecimento sobre o tema da intervenção para as raparigas após a intervenção, embora apenas a mudança na satisfação corporal tenha sido mantida ao longo do tempo. Além disso, observou-se uma redução significativa na internalização de ideais culturais de aparência desde o início até ao seguimento. Para os rapazes, houve melhorias significativas na internalização e comparações de aparência após a intervenção, mas essas mudanças não foram mantidas no seguimento.

Um outro programa implementado em contexto escolar bastante referido na literatura é o “Dove, confidente me” (Diedrichs et al., 2015; Diedrichs et al., 2021). Implementado igualmente em sala de aula, com adolescentes entre os 11 e os 13 anos, este programa produziu melhorias na estima corporal dos alunos. Para as meninas, também houve uma redução significativa nas conversas e provocações relacionadas à aparência.

Os resultados destes e outros estudos revelam-se promissores e reforçaram a pertinência de investir em programas de prevenção e promoção em idades mais novas.

1.3. Pertinência e objetivos do estudo

A presente investigação tem como propósito central analisar a perceção dos professores acerca da implementação do programa Eu confiante em contexto de sala de aula no 2º ciclo do ensino básico. O objetivo primordial é compreender a visão dos professores sobre a eficácia, relevância e desafios associados à aplicação do programa, bem como identificar estratégias potenciais para otimizar a sua execução. De forma a alcançar esse objetivo, delinearam-se os seguintes objetivos específicos:

1. Explorar a percepção dos professores sobre a adequação dos conteúdos do programa às necessidades e características dos alunos, assim como a sua opinião sobre o suporte e a formação recebidos para a implementação do programa

2. Perceber como os professores percebem os impactos do programa na dinâmica da sala de aula e no ambiente escolar em geral.

3. Analisar os desafios enfrentados pelos professores durante a implementação do programa e identificar sugestões e estratégias para melhorá-lo.

Este estudo visa assim otimizar a implementação do programa Eu confiante no 2º ciclo do ensino básico, assegurando que este responda adequadamente às necessidades dos professores e dos alunos. Pretende-se, assim, contribuir para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e propício ao desenvolvimento saudável dos jovens.

2. Método

2.1. O programa “Eu confiante”

O programa *Dove Confident Me*, em português “Eu Confiante”, é um programa interativo criado pela marca Dove em parceria com especialistas em psicologia, saúde e educação para promover a autoestima e a confiança corporal entre os jovens. Originário da Universidade West of England em Bristol, este programa foi introduzido em Portugal por meio da rede europeia de investigação COST 1210 “Appearance Matters” (Bird et al., 2013). Após um processo de adaptação dos conteúdos do programa original ao contexto nacional e avaliação da sua eficácia ao nível do 3º ciclo do ensino básico (Torres et al. 2018), pretendeu-se estender a sua aplicação a outros níveis de ensino, nomeadamente ao 2º ciclo (5º e 6º anos). Neste processo, os conteúdos das sessões do programa original Eu confiante foram ajustadas à faixa etária em estudo, sobretudo no que diz respeito aos materiais audiovisuais. Para tal foram considerados alguns materiais disponíveis do programa *Amazing me* (Perez, 2021), que faz igualmente parte do projeto “Dove Projeto Pela Autoestima”. A versão atual do Eu confiante para o 2º ciclo encontra-se organizada seis sessões temáticas: 1) Ideais de Beleza, 2) Comparações sobre a Aparência, 3) Conversas sobre o Corpo, 4) Funcionalidades do Corpo, 5) Provocações e Bullying, e 6) Sê a Mudança. O programa é implementado por professores em contexto de sala de aula, os quais recebem formação antes da implementação para garantir uma execução eficaz

e adequada às necessidades dos alunos. Os workshops e recursos educacionais visam capacitar os jovens a desenvolver uma relação saudável com os seus corpos, abordando questões como a influência dos média na percepção da imagem corporal, habilidades para lidar com a pressão dos colegas e promoção da autoaceitação. Além disso, enfatiza-se o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação ao corpo, promovendo valores de diversidade e inclusão. Os resultados de avaliações realizadas após a implementação do programa têm sido positivos, demonstrando uma melhoria significativa na autoestima e na confiança corporal dos participantes. Estudos também indicam uma redução na ocorrência de comportamentos relacionados à insatisfação corporal e ao bullying (Grogan, 2016), sugerindo o impacto positivo do programa não apenas no bem-estar individual, mas também na dinâmica social das escolas.

2.2. Participantes

No presente estudo participaram 20 professores (18 mulheres e 2 homens), selecionados aleatoriamente a partir de uma amostra de professores que implementaram o programa Eu confiante no 2º ciclo. Estes professores pertenciam a escolas do distrito de Braga (3), Porto (1), Aveiro (1), Coimbra (2), Leiria (1), Lisboa (7), Setúbal (2), Évora (1) e Faro (2). Os dados recolhidos correspondem à implementação do programa em 10 turmas do 5º ano e 10 turmas do 6º ano. Em média cada turma era constituída por cerca de 21 alunos. No total, estes 20 professores implementaram o Eu confiante com 413 alunos.

2.3. Instrumento de recolha de dados

Para dar resposta ao objetivo definido, optou-se pelo recurso à metodologia qualitativa, nomeadamente através do acesso ao feedback e às reflexões dos professores após a aplicação do programa no 2º ciclo. De forma a proceder à recolha de informação, utilizou-se o “relatório individual de reflexão sobre o desenvolvimento do programa em sala de aula”. Trata-se do trabalho final que os professores tinham de fazer após a aplicação do programa, e que nos permitiu recolher dados sobre a sua formação recebida, a experiência pessoal, a percepção do impacto do programa nos alunos e recomendações para o futuro. Os dados qualitativos obtidos oferecem uma análise aprofundada das percepções dos professores sobre o impacto do programa nos alunos e a eficácia das formações recebidas. A análise qualitativa permite uma compreensão detalhada das motivações e significados subjacentes às experiências dos participantes (Morse,

1994). Adicionalmente, o "Relatório Individual de Reflexão" contempla uma secção para os docentes se expressarem relativamente a sugestões para futuras melhorias do programa. Isto permite uma participação ativa dos participantes no processo de desenvolvimento (Denzin & Lincoln, 2005).

2.4. Procedimento de análise de dados

Os relatórios dos professores foram submetidos a uma análise de conteúdo, utilizando as características exploratórias e flexíveis do método qualitativo (Winch, et al., 2000). A técnica de análise dos dados utilizada foi a análise temática (Bardin, 2011), que permite identificar temas e padrões de significado nos dados obtidos. Com o intuito de identificar as percepções dos professores acerca da implementação do programa, criou-se um “corpus” documental considerando critérios como exaustividade, representatividade e homogeneidade. Após várias leituras dos relatórios, foram identificadas perspectivas recorrentes e comuns acerca da implementação do programa. Em seguida, na fase de codificação, a informação foi agrupada em categorias e subcategorias possibilitando uma descrição precisa do conteúdo relevante. Após a codificação da informação, procedeu-se à respetiva categorização. Esse processo de codificação seguiu uma abordagem mista, uma vez que a estrutura prévia dos relatórios dos professores orientou a criação dos temas, no entanto, as categorias dentro dos temas resultaram do material empírico recolhido. O processo de codificação foi realizado em reflexão e discussão com a orientadora do estudo.

3. Resultados

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos no presente estudo. Tendo por base a análise dos relatórios dos 20 professores, foi possível chegar a diversas conclusões sobre a sua percepção acerca da formação e da implementação do programa “Eu Confiante”. Após a análise de conteúdo, os resultados são apresentados por categorias (4) e subcategorias (15), que procuram sistematizar as informações solicitadas no relatório final dos professores: formação recebida, experiência pessoal, percepção do impacto do programa nos alunos e recomendações para o futuro. As quatro categorias e quinze subcategorias encontram-se no Quadro 1.

Quadro 1 - Categorias e subcategorias

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
I. Formação recebida	1. Nº de sessões 2. Estrutura da formação 3. Material fornecida
II. Experiência pessoal	4. Experiência previa em temáticas relacionadas com a imagem corporal 5. Atitude na implementação 6. Utilidade do programa em termos profissionais 7. Avaliação das sessões implementadas 8. Dificuldades sentidas
III. Perceção do impacto nos alunos	9. Pertinência do tema para o publico alvo 10. Adesão da turma 11. Impacto na turma 12. Diferenças de género 13. Material disponibilizado
IV. Sugestões e recomendações para o futuro	14. Continuidade do programa 15. Alterações sugeridas

I. Formação recebida

No que concerne à formação, foram avaliados diversos aspetos. Relativamente ao número de horas, 13 professores consideraram o número de horas adequado, 2 consideraram que tanto o número de horas de formação quanto o número de sessões com os alunos deveria ser aumentado. Dos restantes professores, 4 sugerem um aumento do número de horas com os alunos e 1 sugere diminuir o número de horas da formação e aumentar o número de horas com os alunos. P6 por exemplo sugere um *“aumento do tempo de aplicação de cada um dos workshops, nomeadamente dos Workshops 5 e 6.”*. Quatro dos 20 professores realçam a importância da creditação do número de horas despendido com a implementação das sessões com os alunos. P9 refere que *“A única sugestão será creditar os tempos lectivos dos workshops*

desenvolvidos com os alunos, porque é um modelo mais justo, dado todo investimento (tempo) que o professor aplica na Oficina de Formação.”. P18 reforça esta ideia, sugerindo que “esta formação deveria no futuro ter a modalidade de uma oficina de formação com acreditação de 25 horas.”. Um aspeto mencionado acerca da modalidade da formação refere-se ao facto de esta ter ocorrido online, pois “sendo sessões online síncronas permitiu que pessoas de todo o país pudessem frequentar a formação” (P3).

Relativamente à estrutura da formação recebida, os 20 professores consideraram-na adequada. *“A estrutura da formação, distribuição das sessões e formação em si foi totalmente adequada, permitiu uma metodologia teórico-prática que facilitou a aplicação do programa na escola.” (P10). Existe “uma sequência de temas bem organizados e simples de explicar e de entender pelos alunos criando um debate e reflexão que foram muito bem aceites pelos alunos.” (P6). “Toda a formação apresentada teve uma estrutura adequada e facilitadora na aprendizagem dos objetivos a que se proponha atingir” (P8). A disponibilidade da formadora foi um aspeto valorizado pelos professores como sendo um dos pontos chave para o sucesso da formação. “Todas as informações foram dadas e todas as dúvidas foram esclarecidas pela formadora durante as sessões de formação, com partilha das experiências diárias” (P2). P7 acrescenta que “É de ressaltar a disponibilidade da formadora no decorrer da formação e fora dela através de email, bem como as partilhas que fez de outros formandos em workshops anteriores e como promoveu a partilha e cooperação entre os colegas participantes nesta formação.”. P13 refere ainda que “A formadora alternou momentos mais teóricos com a partilha das várias experiências profissionais, a troca de ideias e inseguranças, o esclarecimento das dúvidas que a formadora sempre esclareceu de forma clara, e fornecendo fontes de informação extra (os vários links de vídeos extra) para aprofundarmos os nossos conhecimentos”. Porém P5 refere sentir “falta de algumas informações específicas sobre a forma de trabalhar com alunos que tenham problemas específicos com a imagem corporal”. Por esse motivo, sugere que “em futuras versões do programa, sejam fornecidas informações mais detalhadas sobre este tipo de situações.”.*

No que concerne aos materiais da formação, houve consonância quanto à sua pertinência, adequação e utilidade, sendo que o material que mais se destacou foi o guia do professor. *“O material fornecido durante as sessões foi um bom suporte para implementar e orientar as sessões práticas com os alunos na persecução dos objetivos pretendidos” (P17). “Todo o material fornecido (guia do professor, atividades, apresentações, recursos), era claro,*

acessível, inovador e interessante. Os alunos/as ficavam sempre entusiasmados com as atividades e os vídeos” (P8).

II. Experiência pessoal

Relativamente à experiência pessoal, 17 professores relatam não ter qualquer experiência anterior na implementação de programas relacionados à imagem corporal. Destes, um professor, docente de ciências naturais, refere ter experiência na abordagem de questões relacionadas à imagem corporal, *“pois quando se aborda o desenvolvimento do corpo humano em Ciências Naturais, o tema acaba sempre por ser discutido de uma forma transversal” (P2).* Dois professores salientam que, apesar de não terem experiência na implementação de programas desta natureza, já conheciam o programa Eu Confiante e um relatou já ter experiência na implementação de programas, mas relacionados a outras temáticas.

Apenas 3 professores relataram já ter experiência na implementação de programas relacionados à imagem corporal. P4 descreve que *“já tinha tido anteriormente a experiência prévia na abordagem do tema da imagem corporal em contexto escolar, embora noutro registo e abordagem”.* P6 menciona o programa PIPAS (Programa Integrado de Prevenção de Abuso Sexual), integrado na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, através do programa CSI (Competências Sociais Integradas) e que consiste num conjunto de dinâmicas de grupo que abordam diferentes temas dentro do desenvolvimento global de competências para um desenvolvimento sexual saudável. Também P8 menciona ter formação no programa PRESSE – Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar, promovido pela Administração Regional de Saúde do Norte, I.P. (ARSN) através do seu Departamento de Saúde Pública em parceria com a Direção-Geral dos Estabelecimentos de Ensino. *“Dos vários módulos lecionados, no Módulo IV – Desenvolvimento Humano, foi tratada a imagem corporal em contexto escolar”.*

No que toca à atitude na implementação, 12 dos professores sentiram-se confiantes na implementação do programa, 7 não se sentiram confiantes nas primeiras sessões e um sentiu insegurança na implementação das seis sessões. A professora que não se sentiu confiante na implementação das seis sessões refere que *“o objetivo seja, tal como tudo na vida, ganhar confiança através da experiência” (P7).* A confiança da maioria dos professores na implementação do programa deveu-se ao fornecimento de *“ferramentas úteis para implementar os workshops deste programa, que foram cruciais para o sucesso dos mesmos” (P5).* Quanto

aos professores que foram ganhando confiança ao longo do tempo, nas primeiras sessões, ficavam *“sem saber o que responder aos alunos”* (P10), ficavam com a dúvida sobre se *“seria aquilo o esperado”* (P15). P15 menciona ainda que *“não os conhecia assim tão bem quando iniciou as sessões, mas o sentimento de confiança e conforto foi crescendo entre sessões”*. Outro aspeto causador de inseguranças deveu-se ao facto de em temas do foro mais pessoal ser imprescindível procurar a *“melhor maneira de abordar determinados temas, pois nestas idades os alunos absorvem o que lhes dizemos e revelam muitas vezes situações do âmbito pessoal ou familiar”* (P20). P12 descreve mesmo que deu início ao primeiro workshop com alguma insegurança. No entanto, com o recurso ao Guia do Professor e *“à paciência dos alunos”*, foi gradualmente *“ficando mais segura do que estava a fazer”*. O segundo workshop decorreu sem inseguranças, no entanto, no terceiro e quarto voltou a sentir algum receio, pois temia que a atividade fosse demasiado difícil para os alunos, o que não se veio a confirmar.

Relativamente à experiência profissional, os 20 professores relataram um impacto positivo da implementação do programa na sua experiência profissional. *“Do ponto de vista profissional, esta formação e sua aplicação no terreno foi muito enriquecedora. A Área de Cidadania e Desenvolvimento deve implementar “pequenos programas” que vão de encontro aos interesses e necessidades dos/as alunos/as e o caso deste programa foi muito bem conseguido”* (P8), pois pôde *“contribuir para a formação de alunos mais conscientes e críticos em relação à imagem corpora”*l (P5). Além de cidadania ou ciências naturais, P7 vê benefícios na implementação deste programa na disciplina de português, pois considera importante trabalhar a *“apresentação oral, argumentação favorável e desfavorável e a apreciação crítica”*. P1 considera que todos podem tirar proveito deste programa, *“os alunos que ficaram a se conhecer melhor e o professor que acaba por ter uma visão diferente da sua turma”*. Como referido por P10, *“posso aplicar o que aprendi no meu dia a dia. (...) Agora tenho outras ferramentas que me podem fazer sentir mais segura, enquanto tento ajudar”*. *“Esta formação permitiu-me alargar uma base de conhecimentos com a qual tenho a ganhar e, particularmente, os meus alunos”* (P13). P19 refere que *“esta experiência foi muito enriquecedora pela partilha, pelos temas trabalhados, pelos novos materiais dispensados na formação. Irei, com certeza, aplicar estes workshops com outras turmas. Fiquei mais rica como pessoa e como profissional”*. P20 refere ainda que *“como professora, estou certa de que esta experiência constituiu um excelente ponto de partida para outro tipo de formação e/ou abordagens, de iniciativa própria ou compelida por algum projeto escolar, nas minhas experiências educativas futuras. Com este workshop, também me sinto mais confiante para abordar os temas em questão, estando munida agora de ferramentas*

mais teóricas e práticas.”. “Como docente, ganhei uma maior capacidade de aplicação e uma série de competências que poderei aplicar em diferentes situações futuras bem como utilizar os recursos educativos fornecidos em diferentes situações de ensino/aprendizagem” (P2). Por fim, P17 refere que a sua experiência durante a implementação do programa foi “muito enriquecedora e gratificante”, permitindo-lhe conhecer melhor a sua direção de turma “numa outra perspetiva e estabelecer uma ligação com os mesmos para além da relação mais formal professora/aluno(a)/diretora de turma”.

Quanto à avaliação das sessões implementadas, 5 professores afirmam ter gostado de implementar todas as sessões, 8 não mencionam quais as sessões que mais e/ou menos gostaram de implementar e 4 professores relatam que gostaram menos das primeiras sessões por não se sentirem tão à vontade. Dos restantes professores, P15 gostou menos de implementar a segunda sessão, uma vez que *“os alunos não se estavam a identificar com o tema “Comparações Sobre a Aparência”, eles ainda não sentem essa pressão da comparação”*. Por outro lado, gostou particularmente de implementar as sessões *““Conversas sobre o corpo” e “Funcionalidade do corpo”, em que os alunos se sentiram bastante confortáveis e se identificaram com o assunto, foram muito participativos, partilharam experiências e opiniões, aconselharam-se mutuamente”*. P15 refere que *“de todos os temas abordados, o bullying foi o tema mais discutido abertamente, ao contrário da imagem corporal, que foi o tema em que os alunos demonstraram mais dificuldade em partilhar com a turma”*. Por fim, P12 gostou particularmente das *“atividades práticas, uma vez que considero ser mais interessante experimentar e depois refletir, embora saiba que é muito importante contextualizar o que vamos fazer de seguida”*.

No que concerne às dificuldades sentidas durante a implementação do programa, enquanto 9 professores não sentiram dificuldade durante a implementação do programa, 4 sentiram dificuldade na gestão do tempo *“especialmente nos últimos workshops, atendendo à especificidade e complexidade dos objetivos” (P17)*. O tempo revelou-se escasso para *“dar aos alunos oportunidade de fazer as perguntas e comentários que desejavam, e conseguir abordar todos os pontos previstos para cada workshop” (P11)*. Os restantes professores relataram ter sentido dificuldades mais específicas. P1 considerou que *“a parte mais difícil de gerir foi sempre fazer que os alunos se abrissem e perdessem os medos de se expor, passado essa fase, tudo fluiu muito mais facilmente”*. Apesar de P3 ter escolhido a turma que considerou ter *“mais maturidade”, foi a que apresentou pior “comportamento/atitude”, necessitando de mais tempo do que o previsto para “fazer pausas, gerir conflitos, serenar os ânimos”, o que se*

revelou um desafio. P14 considerou difícil a implementação dos vídeos, dado que não conhecia as personagens. Outra das dificuldades que relatou refere-se à situação de *“uma menina com um nível de obesidade preocupante”*. P5 sentiu também dificuldade em lidar com uma situação específica, em que *“um dos alunos se mostrou resistente em participar nas atividades”*, sendo necessário, segundo P5 *“uma abordagem mais individualizada para lidar com a sua situação específica”*. P8 menciona que, *“no workshop 5 houve a necessidade de omitir um dos cenários a representar cenicamente, pelo facto de existir na turma uma aluna com deficiência motora”*. Relativamente ao workshop 4, P19 refere que foi difícil fazer com que os alunos identificassem o que mais gostam em si, pois *“demonstraram ter muita dificuldade em responder e não quiseram partilhar”*. P19 refere ainda o caso de uma aluna que estava *“a ser vítima de bullying por parte de alunas mais velhas, no autocarro e nas redes sociais”*, situação que após a implementação do programa foi mais vigiada. Por fim, P10 relata três situações difíceis de gerir. A primeira refere-se à dificuldade em responder de forma assertiva a um grupo de alunos que se riram por um dos alunos ser gordo. A segunda situação foi *“ter uma aluna a chorar sem saber a razão”*, e a terceira situação foi *“uma aluna dizer que não gostava de nada no seu corpo e eu ter ficado sem reação no momento. Penso que mais tarde lhe disse o que devia, penso que a mensagem passou, mas o facto de não ter sido no exato momento que falou comigo fez-me sentir mal novamente”*.

III. Perceção do impacto nos alunos

Relativamente à perceção dos professores sobre a adequação do programa à faixa etária, 18 professores consideram-na adequada. *“A abordagem da imagem corporal é um tema crucial para a formação dos alunos, principalmente na faixa etária dos 10/11 anos, quando todos começam a enfrentar as suas mudanças corporais e a formar a sua autoimagem”* (P5). *“É de extrema importância atuar de forma preventiva para que assim que entrem na adolescência e se deparem com estas situações, tenham, pelo menos, alguns conhecimentos que lhes permitam ter uma perceção mais informada”* (P12). O desenvolvimento de programas que abordem o tema da imagem corporal nesta faixa etária *“pode melhorar o bem-estar psicológico e reduzir o risco de determinados problemas, nomeadamente de saúde. Atendendo a que a autoestima tem ocupado consistentemente uma posição central na explicação do comportamento humano, este programa é importante pela prevenção de comportamentos desviantes e promoção da autoestima entre os jovens”* (P8). Dos professores que colocaram alguns entraves a esta questão,

consideraram que *“seja mais fácil abordar o tema da imagem corporal noutras faixas etárias, com alunos do 3º ciclo por exemplo”* (P10), uma vez que no 2º ciclo *“esta questão ainda não se coloca, ainda são muito infantis e imaturos, nada preocupados com as questões da aparência física”* (P15).

Em relação à adesão da turma, os 20 professores consideraram que *“foi fácil cativar os alunos”* (P6), sobretudo através da utilização dos *“recursos didáticos disponíveis, como slides de apresentação, vídeos e fichas de atividades”* (P3), que tornaram possível *“envolvê-los nas discussões e reflexões propostas”* (P5). *“Se, numa primeira fase, a sensação dominante era a de que os alunos não teriam interesse ou, pelo menos, não seriam capazes de falar sobre os diferentes assuntos previstos, a verdade é que ao longo das sessões o interesse e a motivação, assim como a expectativa, mantiveram-se muito altos. Era notório o desejo de falarem, participarem ou intervirem. Isso animou e tornou as sessões altamente produtivas e abertas, além de que fortaleceu a ligação e empatia entre professora/alunos e alunos/alunos”* (P20). Os alunos foram capazes de abordar os temas de forma responsável, fazendo bastantes *“partilhas, algumas até profundas de situações reais”* (P7), o que os ajudou a *“compreender melhor todas as dúvidas, cismas, preconceitos e incertezas que muitas vezes os acompanham”* (P13). No entanto, alguns alunos *“tiveram mais dificuldade de falar do que gostam mais neles próprios”* (P19). P10 considera que a atividade mais difícil *“tenha sido a dos elogios, principalmente por parte dos rapazes”*. Por outro lado, considera que *“a atividade preferida por parte dos alunos foi sem dúvida a representação de algumas situações de Bullying”*. Esta perceção acerca do bullying contrasta com a perspetiva de P11 que refere que *“o tema 5, “provocações e bullying”, foi talvez o mais difícil de implementar na turma, pois nesta faixa etária (crianças de 10 anos) muitas brincadeiras sugerem atitudes de bullying e os alunos, na maior parte das vezes, não são ainda capazes de distinguir da brincadeira o que é feito consciente e maldosamente”*.

Na perceção dos professores, o programa teve um impacto significativamente positivo no comportamento e nas atitudes dos alunos, *“ajudando-os a ser mais autoconfiantes, a valorizar as suas conquistas e a melhorar a sua autoestima, a curto e a longo prazo”* (P18). *“Alguns alunos, que antes apresentavam inseguranças em relação à sua imagem corporal, passaram a sentir-se mais confiantes e confortáveis em relação ao próprio corpo após a participação nas atividades, tendo compreendido que a aparência física não é o mais importante”* (P5). Ao longo das sessões, foi possível compreender que o programa lhes permitiu desabafar, *“esclarecer qualquer dúvida, alguma angústia, sentimento, entre outros”* (P13). Após a implementação do programa, *“todos se mostraram bastante conscientes e alertas para situações menos corretas*

no que concerne à imagem corporal de cada um e sobre as interpretações que os outros podem fazer sobre a figura ou o aspeto físico” (P9). Para além das questões referentes à autoestima e autoimagem, os alunos compreenderam também que as características individuais “nos tornam especiais e se deve evitar as comparações, assim como, evitar fazer comentários desagradáveis sobre esses aspetos nos outros” (P17). Em suma, o programa dotou os alunos de “ferramentas para lidarem e ultrapassarem um período que nem sempre é fácil para quem vai entrar na adolescência” (P20).

Relativamente às diferenças de género, 6 professores não observaram qualquer “*distinção entre rapazes e raparigas*” (P9). Os demais relatam diferenças relativamente à intervenção de cada grupo. No que concerne às raparigas, 12 professores verificaram que as raparigas são “*mais recetivas, devido à sua maturidade sexual*” (P1) e “*mais motivadas do que os rapazes, talvez por já se encontrarem numa fase de crescimento diferente*” (P16). Por esse motivo, revelaram-se mais “*participativas*” (P10) e “*interventivas, dando respostas mais elaboradas e com um sentido mais de acordo com o esperado*” (P6). As raparigas “*estão mais preocupadas com estes temas e falam mais sobre si*” (P19), revelando que “*mesmo nestas idades já se mostram preocupadas e até ansiosas pois inicia-se a pressão da sociedade para a estética e para a imagem de beleza padronizada*” (P20). P20 acrescenta ainda que “*relativamente aos rapazes, foi mais difícil implementar algumas tarefas pois tiveram dificuldade em olhar para si próprios e encontrar determinadas características que se pretendiam, tanto físicas como psicológicas, afirmando nunca terem pensado nisso ou não terem ideias*”. Esta perspetiva contrapõe-se com a de 3 professores que consideram “*os rapazes muito mais interventivos*” (P15) e “*mais satisfeitos com a sua imagem corporal*” (P15). Dois docentes referem o facto de os rapazes “*participarem mais nos últimos workshops do que nos primeiros*”. (P10).

Quanto aos materiais utilizados nas aulas, “*foram muito úteis*” (P2), “*de extrema qualidade, muito práticos, simples e fáceis de implementar*” (P12), permitindo “*transmitir aos alunos os conceitos e propostas do programa, de forma clara e acessível*” (P5). Os materiais inseriram-se “*na realidade dos alunos através dos vídeos dos desenhos animados por eles conhecidos*” (P7), o que permitiu “*captar a atenção e interesse deles*” (P13). No entanto, P15 refere que para a faixa etária em que o programa foi implementado, os vídeos revelaram-se “*um pouco infantis*”, mas apesar disso “*os alunos gostaram e entenderam a mensagem*”. P10 sugere que sejam acrescentados “*vídeos sobre bullying, cyberbullying, redes sociais e mais workshops para os ajudar a construir o trabalho final*”. Já P19 deixa como sugestão “*filmes em português*

(De Portugal) e em termos de tempo de aplicação dos workshops estes temas não devem ser dados a correr”.

IV. Sugestões e recomendações para o futuro

Por fim, relativamente a sugestões e recomendações para o futuro, foi consensual a opinião dos professores quanto à importância da implementação do programa “Eu Confiante” no futuro, *“uma vez que é uma ferramenta valiosa para a promoção da imagem corporal positiva em contexto escolar”* (P5). Diversos professores sugerem que o programa possa *“fazer parte dos domínios propostos a trabalhar na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento”* (P3) ou nas aulas de formação cívica, uma vez que não há um programa específico para seguir. Alguns professores sugerem a continuidade da implementação do programa no futuro, abrangendo *“todas as escolas e em todos os ciclos de ensino”* (P16). Assim e para que o programa seja o mais abrangente possível, sem ser repetitivo e maçador, no terceiro ciclo do ensino básico e no ensino secundário, poder-se-iam considerar projetos com um cariz mais prático e interventivo não só no meio escolar, mas também na sociedade em geral. Assim ficaria assegurada a continuidade no tratamento do tema abordado nos ciclos de ensino anteriores (P9). Por fim, P20 sugere que a temática seja abordada *“junto de professores e, quem sabe, junto dos Encarregados de Educação”*, pois, *“se não houver um acompanhamento, uma conversa aberta e transparente por parte dos pais com seus filhos e/ou dos professores que melhorem o pensamento crítico e a alfabetização digital sobre o que eles vivenciam online poderá ser prejudicial para o seu desenvolvimento, para a imagem que o jovem passa de si”* (P13). Como sugestão para o futuro, alguns professores propõem temas como alimentação (P19), diversidade de género: diversidade de sexos, orientações sexuais (P7), igualdade de género e a equidade (P8). Ainda neste sentido, P10 sugere que *“o tema dos jogos online, o vício do estar online e a saúde mental fossem abordados de outra forma, ou seja que fossem mais trabalhados”*. Por fim, foi consensual a opinião de que *“o tempo para serem aplicadas as sessões às turmas é muito reduzido devendo ser alterado”* (P17).

4. Discussão e Conclusão

Este estudo teve como objetivo avaliar a percepção dos professores acerca da implementação do programa “Eu Confiante” em sala de aula. Os resultados indicam que a maioria dos professores reconheceu a importância de abordar a imagem corporal nas escolas e considerou o programa benéfico para os alunos. Muitos professores destacaram que o programa ajudou a aumentar a autoestima dos alunos e a promover uma aceitação mais positiva da diversidade corporal. Estas percepções são apoiadas por estudos que demonstram a eficácia de programas educativos na redução de comportamentos de risco e na promoção da autoestima (Neumark-Sztainer et al., 2006).

Os professores relataram que os alunos mostraram maior abertura para discutir questões relacionadas com a imagem corporal e que houve uma redução significativa em comportamentos negativos associados à insatisfação corporal. Por exemplo, P2 mencionou que "os alunos começaram a mostrar mais confiança e a falar abertamente sobre suas preocupações", enquanto P4 observou uma "diminuição nos comentários depreciativos entre os alunos sobre a aparência física". Este aumento na abertura e confiança dos alunos vai ao encontro da literatura que sugere que a educação sobre imagem corporal pode melhorar significativamente a saúde mental dos jovens (Tylka & Wood-Barcalow, 2015).

Apesar dos resultados positivos, os professores relataram desafios significativos na implementação do programa. Um desafio recorrente foi a falta de tempo e recursos adequados para integrar completamente o programa no currículo escolar. P6 destacou que "a carga horária já é muito apertada, e encontrar tempo para atividades adicionais foi difícil". Este ponto é amplamente discutido na literatura, que aponta para a necessidade de alocação adequada de recursos e tempo para que programas educativos sejam bem-sucedidos (O’Dea, 2005).

Além disso, a necessidade de formação contínua foi identificada como crucial. P9 sugeriu que "a formação ajudou a nos sentirmos mais preparados para abordar questões sensíveis e fornecer o suporte necessário aos alunos". A necessidade de formação contínua é um tema recorrente na literatura, que sugere que professores bem treinados são fundamentais para a implementação eficaz de programas educacionais (Piran, 2017).

Os professores também sugeriram melhorias para aumentar a eficácia do programa, incluindo a tradução dos vídeos para português. P7 mencionou que "a colocação dos vídeos em português tornaria o programa mais acessível a todos e não quebraria o ritmo das atividades". Este ponto

destaca a importância de considerar as barreiras linguísticas na implementação de programas educativos, algo que é frequentemente subestimado (Smith, 2019).

Adicionalmente, alguns professores relataram dificuldades em lidar com situações específicas de alunos com características singulares, como alunos com excesso de peso ou com problemas de saúde. P11 observou que "certas atividades não eram adequadas para todos os alunos, especialmente aqueles com condições médicas específicas". Esta observação ressalta a importância de adaptar os programas às necessidades individuais dos alunos, uma questão também abordada na literatura (Grogan, 2016).

Os professores concordaram que as intervenções que incluíam atividades práticas e discussões em grupo foram as mais eficazes. P8 mencionou que "as atividades interativas ajudaram os alunos a refletir sobre as suas próprias percepções e a desenvolver uma visão mais equilibrada de si mesmos". A importância das atividades práticas é corroborada por Tylka & Wood-Barcalow (2015), que destacam a eficácia de abordagens interativas na promoção da saúde mental.

A análise dos dados revelou que, enquanto o programa teve um impacto positivo na autoestima e na percepção dos alunos sobre a imagem corporal, a implementação teve diversos obstáculos relacionados à estrutura curricular e à preparação dos professores. Embora os professores tenham reconhecido a eficácia das atividades práticas, muitos indicaram a necessidade de maior suporte institucional para integrar essas atividades no dia-a-dia escolar.

A participação dos pais e a colaboração da comunidade também foram mencionadas como essenciais para o sucesso do programa. Estudos mostram que o envolvimento da comunidade pode amplificar os efeitos positivos dos programas educacionais (Levine & Piran, 2001). Neste contexto, é fundamental que as escolas promovam um ambiente de apoio e compreensão, onde pais e comunidade trabalhem juntos para reforçar as mensagens do programa.

Além disso, a presença de estigmas sociais e culturais sobre a imagem corporal foi apontada como um desafio adicional. P10 referiu que "alguns alunos ainda enfrentam pressão social para se conformarem a certos padrões de beleza, o que pode dificultar a internalização das mensagens positivas do programa". Este ponto é consistente com a literatura que discute a persistência de normas culturais que podem minar os esforços de programas educacionais (Grogan, 2016).

Os resultados deste estudo têm várias implicações práticas. Primeiramente, evidenciam a importância de fornecer formação contínua aos professores para que se sintam mais capacitados a implementar programas de promoção da imagem corporal positiva. A criação de políticas escolares que incentivem a inclusão de tais programas no currículo pode também contribuir significativamente para o bem-estar dos alunos. A literatura destaca a necessidade de políticas educacionais que apoiem programas de promoção da saúde mental e da imagem corporal (Cash & Smolak, 2011). Além disso, a colaboração entre escola, pais e comunidade é essencial para criar um ambiente de apoio e compreensão, facilitando a implementação do programa e maximizando seus benefícios. Campanhas mediáticas e comunitárias que promovam a aceitação da diversidade corporal podem reforçar os objetivos do programa e criar uma cultura mais inclusiva e positiva (Levine & Piran, 2001).

Limitações

Embora este estudo tenha proporcionado insights valiosos sobre a percepção dos professores acerca da implementação do programa, é importante reconhecer algumas limitações. A amostra utilizada pode não ser totalmente representativa de todas as escolas e contextos, limitando a generalização dos resultados. Além disso, as percepções dos professores podem ser influenciadas por fatores individuais e contextuais que não foram completamente explorados neste estudo. Estudos futuros devem considerar a utilização de amostras mais diversificadas e métodos longitudinais para explorar as trajetórias de desenvolvimento da imagem corporal ao longo do tempo (Smolak, 2004). Outra limitação a considerar é a dependência de auto-relatos dos professores, que podem estar sujeitos a viés de resposta. É essencial que futuras pesquisas incorporem métodos adicionais, como observações diretas e avaliações de terceiros, para triangulação dos dados e validação dos resultados (Creswell, 2013). Além disso, a barreira linguística identificada, como a necessidade de traduzir os vídeos para português, deve ser abordada em futuras implementações para garantir acessibilidade total e continuidade nas atividades.

Sugestões para o futuro

Futuras pesquisas devem continuar a explorar as percepções dos professores envolvidos na implementação de programas de promoção da imagem corporal positiva, considerando variáveis como o contexto escolar, recursos disponíveis e suporte comunitário. Investigar mais detalhadamente os fatores que facilitam ou dificultam a implementação desses programas pode fornecer insights valiosos para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes e sustentáveis.

Além disso, estudos que explorem a eficácia de diferentes tipos de intervenções, incluindo abordagens baseadas na tecnologia e nas redes sociais, podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias inovadoras para promover a saúde mental e o bem-estar dos adolescentes (Perloff, 2014). Outro campo promissor para investigação futura é a análise longitudinal dos impactos dos programas de promoção da imagem corporal ao longo do tempo. Isso ajudaria a compreender não apenas os efeitos imediatos, mas também os benefícios a longo prazo das intervenções educacionais (Smolak, 2004). Além disso, seria pertinente explorar a integração de programas de promoção da imagem corporal com outras iniciativas de saúde mental nas escolas, avaliando sinergias e potenciais benefícios combinados. Por fim, a inclusão de abordagens adaptativas que levem em consideração o feedback contínuo dos participantes e dos educadores pode resultar em melhorias iterativas e maior eficácia dos programas (Smith, 2019).

Considerações finais

Em conclusão, esta dissertação contribuiu significativamente para a compreensão das percepções dos professores acerca da implementação de um programa de promoção da imagem corporal positiva. Os resultados destacam a importância de abordagens multidimensionais e integradas, que incluam formação contínua dos professores, envolvimento dos pais e da comunidade, e políticas escolares de apoio. A implementação bem-sucedida de tais programas tem o potencial de melhorar significativamente o bem-estar e a autoestima dos adolescentes, promovendo uma visão mais saudável e equilibrada da imagem corporal.

A criação de políticas públicas que suportem estas iniciativas, juntamente com uma colaboração contínua entre educadores, profissionais de saúde e a sociedade em geral, será fundamental para alcançar estes objetivos. Espera-se que os insights fornecidos por este estudo possam servir como base para futuras intervenções e políticas, contribuindo para a melhoria do bem-estar e da saúde mental dos adolescentes.

Além disso, é essencial considerar as limitações do estudo ao interpretar os resultados. A amostra pode não ser completamente representativa, e as percepções dos professores podem ser influenciadas por diversos fatores contextuais e individuais. Futuras pesquisas devem utilizar metodologias mais robustas e diversificadas para validar e expandir os resultados, garantindo que os programas de promoção da imagem corporal positiva possam ser eficazes e adaptáveis a diferentes contextos educacionais.

Referências Bibliográficas

- Atkinson, P. A., Coffey, A. J., & Delamont, S. (2001). A debate about our canon. *Qualitative Research*, 1, 5–21. <http://dx.doi.org/10.1177/146879410100100100101>
- Andrew, R., Tiggemann, M., & Clark, L. (2016). Positive body image and young women's health: Implications for sun protection, cancer screening, weight loss and alcohol consumption behaviours. *Journal of Health Psychology*, 21, 28–39. <http://dx.doi.org/10.1177/1359105314520814>
- Andrew, R., Tiggemann, M., & Clark, L. (2016). Predictors and health-related outcomes of positive body image in adolescent girls: A prospective study. *Developmental Psychology*, 52, 463–474. <https://doi.org/10.1037/dev0000095>
- Alleva, J. M., Martijn, C., Jansen, A., & Nederkoorn, C. (2014). Body language: Affecting body satisfaction by describing the body in functionality terms. *Psychology of Women Quarterly*, 38, 181–196. <http://dx.doi.org/10.1177/0361684313507897>
- Augustus-Horvath, C. L., & Tylka, T. L. (2011). The acceptance model of intuitive eating: A comparison of women in emerging adulthood, early adulthood, and middle adulthood. *Journal of Counseling Psychology*, 58, 110–125. <https://doi.org/10.1037/a0022129>
- Augustus-Horvath, C., & Tylka, T. L. (2011). The acceptance model of intuitive eating: A comparison of women in emerging adulthood, early adulthood, and middle adulthood. *Journal of Counseling Psychology*, 58, 110–125. <http://dx.doi.org/10.1037/a0022129>
- Avalos, L. C., & Tylka, T. L. (2006). Exploring a model of intuitive eating with college women. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 486–497. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-1067.53.4.486>
- Avalos, L. C., Tylka, T. L., & Wood-Barcalow, N. (2005). The Body Appreciation Scale: Development and psychometric evaluation. *Body Image*, 2, 285–297. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2005.06.002>
- Avalos, L. C., & Tylka, T. L. (2006). Exploring a model of intuitive eating with college women. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 486–497. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-1067.53.4.486>

- Dalley, S. E., & Vidal, J. (2013). Optimism and positive body image in women: The mediating role of the feared fat self. *Personality and Individual Differences*, 55, 465–468. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2013.04.006>
- Bacon, L., & Aphramor, L. (2011). Weight science: evaluating the evidence for a paradigm shift. *Nutrition Journal*, 10, 2–13.
- Beglin, S.J. and Fairburn, C.G. (1992), “Women who choose not to participate in surveys on eating disorders”, *International Journal of Eating Disorders*, Vol. 12 No. 1, pp. 113-6.
- Bucchianeri, M. M., Arikian, A. J., Hannan, P. J., Eisenberg, M. E., & Neumark-Sztainer, D. (2013). Body dissatisfaction from adolescence to young adulthood: Findings from a 10-year longitudinal study. *Body Image*, 10, 1–7. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2012.09.001>
- Cash, T. F. (2002). Cognitive-behavioral perspectives on body image. In T. F. Cash & T. Pruzinsky (Eds.), *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice* (pp. 38–46). New York: Guilford.
- Calogero, R. M., & Thompson, J. K. (2010). Gender and body image. *Handbook of gender research in psychology*. Springer 153–184.
- Cash, T. L., Santos, M. T., & Williams, E. F. (2005). Coping with body-image threats and challenges: Validation of the Body Image Coping Strategies Inventory. *Journal of Psychosomatic Research*, 58, 190–199. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpsychores.2004.07.008>
- Ciarrochi, J., Kashdan, T. B., & Harris, R. (2013). The foundations of flourishing. In J. Ciarrochi & T. B. Kashdan (Eds.), *Mindfulness, acceptance, and positive psychology: The seven foundations of well-being* (pp. 1–29). Oakland, CA: Context Press.
- Clark, A., Skouteris, H., Wertheim, E. H., Paxton, S. J., & Milgrom, J. (2009). My baby body: A qualitative insight into women’s body-related experiences and mood during pregnancy and the postpartum. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 27, 330–345. <http://dx.doi.org/10.1080/02646830903190904>
- Cohane, G. H., & Pope, H. G. (2001). Body image in boys: A review of the literature.

Cook-Cottone, C. (2006). The attuned representation model for the primary prevention of eating disorders: An overview for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 43, 223–230. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20139>

Cook-Cottone, C. P., Tribole, E., & Tylka, T. L. (2013). *Healthy eating in schools: Evidence-based interventions to help kids thrive*. Washington, DC: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/14180-000>

Croll, J., Neumark-Sztainer, D., Story, M. and Ireland, M. (2002), “Prevalence and risk and protective factors related to disordered eating behaviours among adolescents: relationship to gender and ethnicity”, *Journal of Adolescent Health*, Vol. 31, pp. 166-75.

Davison, T. E., & McCabe, M. P. (2006). Adolescent body image and psychosocial functioning. *Journal of Social Psychology*, 146, 15–30.

<http://dx.doi.org/10.3200/SOCP.146.1.15-30>

Ferreiro, F., Seoane, G., & Senra, C. (2012). Gender-related risk and protective factors for depressive symptoms and disordered eating in adolescence: A 4-year longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 607–622.

<http://dx.doi.org/10.1007/s10964-001-9718-7>

Fisher, M., Golden, N.H. and Katzman, D.K. (1995), “Eating disorders in adolescents: a background paper”, *Journal of Adolescent Health*, Vol. 16, pp. 420-37.

Frisén, A., Lunde, C., & Berg, A. I. (2015). Developmental patterns in body esteem from late childhood to young adulthood: A growth curve analysis. *The European Journal of Developmental Psychology*, 12, 99–115.

<http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2014.951033>

Gattario, K. H., & Frisén, A. (2019). From negative to positive body image: Men’s and women’s journeys from early adolescence to emerging adulthood. *Body Image*, 28, 53–65. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2018.12.002>

Gillen, M. M. (2015). Associations between positive body image and indicators of men’s and women’s mental and physical health. *Body Image*, 13, 67–74. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2015.01.002>

- Grogan, S. (2016). *Body image: Understanding body dissatisfaction in men, women and children*. Routledge.
- Meland, E., Haugland, S., & Bredablik, H. (2007). Body image and perceived health in adolescence. *Health Education Research*, 22, 342–350.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. New York, NY: Guilford Press.
- Higgins, J., & Green, S. (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. United Kingdom, UK: John Wiley & Sons.
- Holt, K. E., & Ricciardelli, L. A. (2008). Weight concerns among elementary school children: A review of prevention programs. *Body Image*, 5, 233–243.
- Holmqvist, K., & Frisén, A. (2012). “I bet they aren’t that perfect in reality”: Appearance ideals viewed from the perspective of adolescents with a positive body image. *Body Image*, 9, 388–395. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2012.03.007>
- Iannantuono, A. C., & Tylka, T. L. (2012). Interpersonal and intrapersonal links to body appreciation in college women: An exploratory model. *Body Image*, 9, 227–235. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2012.01.004>
- Jacobi, C., Hayward, C., de Zwaan, M., Kraemer, H. C., & Agras, W. S. (2004). Coming to terms with risk factors for eating disorders: Application of risk terminology and suggestions for a general taxonomy. *Psychology Bulletin*, 130, 19–65.
- Killen, J.D., Taylor, C.B., Telch, M.J., Saylor, K.E., Maron, D.J. and Robinson, T.N. (1986), “Self induced vomiting and laxative and diuretic use among teenagers: pre-cursors of the binge-purge syndrome”, *Journal of the American Medical Association*, Vol. 255, pp. 1447-9. School-based education strategies
- Linardon, J. (2021). Positive body image, intuitive eating, and self-compassion protect against the onset of the core symptoms of eating disorders: A prospective study. *International Journal of Eating Disorders*, 54, 1967–1977. <https://doi.org/10.1002/>
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Sage handbook of qualitative research* (pp. 97–128). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McCreary, D.R. and Sasse, D.K. (2000), “An exploration of the drive for muscularity in adolescent boys and girls”, *Journal of American College Health*, Vol. 48, pp. 34-97.

McHugh, T. L. F., Coppola, A. M., & Sabiston, C. M. (2014). "I'm thankful for being Native and my body is part of that": The body pride experiences of young Aboriginal women in Canada. *Body Image*, 11, 318–327.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2014.05.004>

Narula, V., Ahuja, K., & Srivastava, P. (2019). Relationship satisfaction and body image: A comparative study between transgender and non-transgender population. *Journal of Psychosocial Research*, 14, 285–294.

Nelson, S., Kling, J., Wängqvist, M., Frisén, A., & Syed, M. (2018). Identity and the body: Trajectories of body-esteem from adolescence to emerging adulthood. *Developmental Psychology*, 54, 1159–1171. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000435>

O'Dea, J. and Rawstorne, P. (2001), "Male adolescents identify their weight gain practices, reasons for desired weight gain and sources of weight gain information", *Journal of the American Dietetic Association*, Vol. 11, pp. 105-7.

Ohring, R., Graber, J. A., & Brooks-Gunn, J. (2002). Girls' recurrent and concurrent body dissatisfaction: Correlates and consequences over 8 years. *The International Journal of Eating Disorders*, 31, 404–415. <http://dx.doi.org/10.1002/eat.10049>

Oh, K. H., Wiseman, M. C., Hendrickson, J., Phillips, J. C., & Hayden, E. W. (2012). Testing the acceptance model of intuitive eating with college women athletes. *Psychology of Women Quarterly*, 36, 88–98.

<http://dx.doi.org/10.1177/0361684311433282>

Ricciardelli, L.A. and McCabe, M.P. (2001), "Children's body image concerns and eating disturbance: a review of the literature", *Clinical Psychology Review*, Vol. 21 No. 3, pp. 325-45.

Rubin, L. R., & Steinberg, J. R. (2011). Self-objectification and pregnancy: Are body functionality dimensions protective? *Sex Roles*, 65, 606–618. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2012.01.007>

Satinsky, S., Reece, M., Dennis, B., Sanders, S., & Bardzell, S. (2012). An assessment of body appreciation and its relationship to sexual function in women. *Body Image*, 9, 137–144. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2011.09.007>

Sandoz, E. K., Wilson, K. G., Merwin, R. M., & Kellum, K. K. (2013). Assessment of body image flexibility: The Body Image-Acceptance and Action Questionnaire.

Smolak, L., & Cash, T. F. (2011). Future challenges for body image science, practice, and prevention. In T. F. Cash & L. Smolak (Eds.), *Body image: A handbook of science, practice, and prevention* (2nd ed., pp. 471–478). New York: Guilford Press.

Stice, E., Cameron, R., Hayward, C., Barr Taylor, C. and Killen, J. (2000), “Body-image and eating disturbances predict onset of depression among female adolescents: a longitudinal study”, *Journal of Abnormal Psychology*, Vol. 109 No. 3, pp. 438-44.

Stice, E. (2001). A prospective test of the dual-pathway model of bulimic pathology: Mediating effects of dieting and negative affect. *Journal of Abnormal Psychology*, 110, 124–135. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.110.1.124>

Stice, E., Shaw, H., & Marti, N. (2007). A meta-analytic review of eating disorder prevention programs: Encouraging findings. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3, 207–231.

Swami, V., Airs, N., Chouhan, B., Amparo Padilla Leon, M., & Towell, T. (2009). Are there ethnic differences in positive body image among female British undergraduates. *European Psychologist*, 14, 288–296. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.14.4.288>

Swami, V., Stieger, S., Haubner, T., & Voracek, M. (2008). German translation and psychometric evaluation of the Body Appreciation Scale. *Body Image*, 5, 122–127. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2007.10.002>

Tabaac, A., Perrin, P. B., & Benotsch, E. G. (2018). Discrimination, mental health, and body image among transgender and gender-non-binary individuals: Constructing a multiple mediational path model. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 30, 1–16. <https://doi.org/10.1080/10538720.2017.1408514>

Tiggemann, M., & McCourt, A. (2013). Body appreciation in adult women: Relationships with age and body satisfaction. *Body Image*, 10, 624–627. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2013.07.003>

Tylka, T. L., & Wood-Barcalow, N. L. (2015a). The Body Appreciation Scale-2: Item refinement and psychometric evaluation. *Body Image*, 12, 53–67. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2014.09.006>

Tylka, T. L., & Kroon Van Diest, A. M. (2013). The Intuitive Eating Scale-2: Item refinement and psychometric evaluation with college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 60, 137–153. <http://dx.doi.org/10.1037/a0030893>

Tylka, T. L., & Wood-Barcalow, N. L. (2015a). What is and what is not positive body image? Conceptual foundations and construct definition. *Body Image*, 14, 118–129. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2015.04.001>

Tylka, T. L., & Wood-Barcalow, N. L. (2015b). What is and what is not positive body image? *Body Image*, in this issue.

Tylka, T. L., & Wood-Barcalow, N. L. (2015b). The Body Appreciation Scale-2: Item refinement and psychometric evaluation. *Body Image*, 12, 53–67. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2014.09.006>

Urke, H. B., Holsen, I., & Larsen, T. (2021). Positive youth development and mental well-being in late adolescence: The role of body appreciation. Findings from a prospective study in Norway. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 696198. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.696198>

Webb, J. B., Wood-Barcalow, N. L., & Tylka, T. L. (2015). Assessing positive body image: Contemporary approaches and future directions. *Body Image*, 14, 130–145. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2015.03.010>

Westerberg-Jacobson, J., Edlund, B., & Ghaderi, A. (2010). A 5-year longitudinal study of the relationship between the wish to be thinner, lifestyle behaviours and disturbed eating in 9-20-year old girls. *European Eating Disorders Review*, 18, 207–219. <http://dx.doi.org/10.1002/erv.983>

Wood-Barcalow, N. L., Tylka, T. L., & Augustus-Horvath, C. L. (2010). “But I like my body”: Positive body image characteristics and a holistic model for young-adult women. *Body Image*, 7, 106–116. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2010.01.001>

Yager, Z., Diedrichs, P. C., Ricciardelli, L. A., & Halliwell, E. (2013). What works in secondary schools? A systematic review of classroom-based body image programs. *Body Image*, 10, 271e281. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2013.04.001>.