



Postura Corporal em Ambiente Escolar: Impacto no Bem-Estar Físico dos Alunos do 1º. Ciclo do Ensino Básico

Marco António Nunes Bessa

Trabalho realizado sob a orientação de

Orientador: Maria Emília de Moura Alves, ISCE Douro

Coorientador: Célia Cândida Valente Novais, ISCE Douro

Penafiel, julho de 2025

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º. Ciclo do Ensino Básico

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO



Dedico a todas as crianças a quem a guerra roubou a escola, a infância e, em muitos
casos, a vida.

AGRADECIMENTOS

Concluir este trabalho representa mais do que uma meta académica: é o reflexo de um caminho construído com o apoio e inspiração de muitas pessoas. Agradeço, em primeiro lugar, à Professora Doutora Emília Alves, pela orientação exigente, pela confiança e pela disponibilidade com que acompanhou todo este processo. O seu olhar crítico e as suas sugestões foram fundamentais. À Professora Célia Novais, coorientadora, expresso o meu sincero reconhecimento pela dedicação, pela escuta atenta e pelas palavras que, com sabedoria e equilíbrio, ajudaram a moldar este percurso. À minha família, especialmente aos meus pais e à minha irmã, agradeço por caminharem sempre comigo, com amor, apoio e compreensão. Ao Rui, que esteve ao meu lado em cada etapa, o meu profundo obrigado pela paciência, incentivo e presença constante. Reconheço ainda o papel dos professores cooperantes, que me acolheram e contribuíram para o meu crescimento profissional. Aos colegas de mestrado, pela partilha e companheirismo. Aos amigos, por estarem sempre por perto, mesmo nos momentos de silêncio. Ao ISCE Douro e aos seus docentes, pela formação que me proporcionaram. A todos os que fizeram parte deste caminho: levo-vos comigo, em cada conquista, em cada passo futuro. Obrigado por nunca me deixarem esquecer quem sou e de onde vim.

RESUMO

A postura corporal adotada pelos alunos em ambiente escolar pode ter impacto direto no seu bem-estar físico e no seu desenvolvimento motor. Partindo desta premissa, o presente estudo teve como objetivo compreender as percepções dos alunos do 3.º e 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente aos comportamentos posturais no contexto escolar e às eventuais queixas físicas associadas. O trabalho desenvolveu-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), tendo sido realizada uma intervenção pedagógica com vista à sensibilização para hábitos posturais adequados. Recorrendo a uma metodologia mista, com recolha de dados através de inquérito por questionário, por um lado, foi possível analisar os comportamentos mais frequentes dos alunos e identificar situações de risco postural. E, por outro lado, foram aplicados recursos didático-pedagógicos desenvolvidos para o efeito, que permitiram trabalhar a temática de forma participativa e significativa. Os resultados evidenciam a presença de posturas inadequadas e de sintomas de desconforto físico em várias situações do quotidiano escolar e sugerem a pertinência de se promover a educação postural desde os primeiros anos de escolaridade. Este trabalho destaca, também, a importância de se recorrer a práticas pedagógicas que integrem a literacia corporal e o cuidado com o corpo, como parte fundamental do desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras chave

1.º CEB; Bem-estar físico; Educação postura; Intervenção pedagógica; Postura corporal

ABSTRACT

The body posture adopted by students in the school environment can have a direct impact on their physical well-being and motor development. Based on this premise, the present study aimed to understand the perceptions of 3rd and 4th-grade students in the 1st Cycle of Basic Education regarding postural behaviors in the school context and any associated physical complaints. This research was carried out within the framework of Supervised Teaching Practice and included a pedagogical intervention designed to raise awareness of proper postural habits. Adopting a mixed-methods approach and using a questionnaire survey for data collection, the study made it possible, on the one hand, to analyze the students' most frequent postural behaviors and identify risk situations, and, on the other hand, to apply specifically developed didactic-pedagogical resources that allowed the topic to be explored in a participatory and meaningful way. The results reveal the presence of inadequate postures and physical discomfort in various everyday school situations, highlighting the importance of promoting postural education from the early years of schooling. This study also emphasizes the relevance of adopting pedagogical practices that integrate body literacy and care for the body as fundamental components of students' holistic development.

Keywords

1st Cycle of Basic Education; Physical well-being; Postural education; Pedagogical intervention; Body posture

ÍNDICE

DEDICATÓRIA.....	II
AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO.....	IV
ABSTRACT.....	V
ÍNDICE DE FIGURAS.....	VIII
ÍNDICE DE TABELAS.....	IX
ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS.....	X
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – COMPONENTE REFLEXIVA - ENTRE PRÁTICAS, DESCOBERTAS E CRESCIMENTO	
CAPÍTULO I –IDENTIDADE(S) PEDAGÓGICA(S) DO(S) CONTEXTO(S) E DO(S) GRUPO(S): DINÂMICAS, ROTINAS, DESCOBERTAS E DESAFIOS	5
1. AS PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADO NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	6
1.1. Cenários Educativos: Onde Tudo Aconteceu.....	7
1.1.1 PRIMEIRO OLHAR: A CRECHE.....	8
1.1.2 UMA INSTITUIÇÃO, DUAS VALÊNCIAS: DO PRÉ-ESCOLAR AO 1.º CEB.....	9
1.2. Os Protagonistas: caracterização.....	11
1.2.1 SALA DOS PIRATAS: CRECHE.....	12
1.2.2 SALA DOS AVENTUREIROS: PRÉ-ESCOLAR.....	16
1.2.3 SALA DOS EXPLORADORES DO SABER: 2.º ANO, DO 1.º CEB.....	21
1.2.4 SALA DOS CONSTRUTORES DE CONHECIMENTO: 3.º ANO, DO 1.º CEB.....	24
1.3. REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	27
1.3.1 A CRECHE - LUGAR DE RELAÇÕES E AFETOS	30
1.3.2 A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR - LUGAR DE HOSPITALIDADE E DESCOBERTAS...	32
1.3.3 O 2.º ANO, DO 1.º CEB - O DESPERTAR DO PENSAMENTO CRÍTICO	34
1.3.4 O 3.º ANO, DO 1.º CEB - RUMO À AUTONOMIA E CONSOLIDAÇÃO DO SABER ...	37
PARTE II – COMPONENTE INVESTIGATIVA – DA PRÁTICA À EVIDÊNCIA	
CAPÍTULO II – INVESTIGAR PARA COMPREENDER: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE EDUCATIVA.....	41

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL: TECENDO SABERES ATRAVÉS DA LITERATURA	42
2.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	42
2.1.1 PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	42
2.1.2 DESENVOLVIMENTO CORPORAL E POSTURAL NO 1.º CEB.....	43
2.2.3 A POSTURA CORPORAL: CONCEITO, IMPLICAÇÕES E PREVALÊNCIAS.....	45
2.2.4 CONTEXTO ESCOLAR E FATORES QUE INFLUENCIAM A POSTURA CORPORAL.....	46
2.2.5 EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE, BEM-ESTAR E LITERACIA CORPORAL NO 1.º CEB.....	48
2.2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO E CONTEXTUAL: O CAMINHO PERCORRIDO....	50
2.2.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	50
2.2.2 CARATERIZAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO – PORQUE SE FEZ	51
2.2.3 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO – O QUÊ E PARA QUE SE FEZ	53
2.2.4 CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA. – COM QUEM SE FEZ	54
2.2.5 INSTRUMENTOS – COMO SE FEZ	55
2.2.6 PROCEDIMENTOS.....	56
2.3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS. – O QUE REVELAM OS DADOS	58
2.4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS – ENTRE SIGNIFICADOS E (RE)SIGNIFICAÇÕES.....	69
2.5. REFLEXÃO FINAL DO ESTUDO EMPÍRICO.....	76
2.6. LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES – OLHAR CRÍTICO SOBRE O ESTUDO.....	79
CAPÍTULO III – (IM)POSSIBILIDADES E PROPOSTAS DE FUTURO.....	81
3. RUMO AO FUTURO: PROPOSTAS E DESAFIOS EMERGENTES.....	82
3.1 POSSIBILIDADES DE APROFUNDAMENTO E INTERVENÇÃO FUTURA.....	82
CONCLUSÕES.....	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
APÊNDICES.....	93
ANEXOS.....	97

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 -	Representação gráfica da distribuição das crianças da sala dos Piratas, por género e idade.	12
Figura 2 -	Planta da sala de atividades do grupo dos Piratas.	14
Figura 3 -	Representação gráfica da distribuição das crianças da sala dos Aventureiros, por género e idades.	17
Figura 4 -	Planta da sala de atividades do grupo dos Aventureiros.	20
Figura 5 -	Representação gráfica da distribuição dos alunos da sala dos Exploradores do Saber.	21
Figura 6 -	Planta da sala de aula dos Exploradores do Saber.	23
Figura 7 -	Representação gráfica da distribuição por género dos alunos da sala dos Construtores de Conhecimento.	24
Figura 8 -	Planta da sala de aula dos Construtores de Conhecimento.	26
Figura 9 -	Modelo de desenvolvimento motor em forma de ampulheta (Gallahue et al., 2013)	45
Figura 10 -	Distribuição percentual dos alunos que adotam uma postura adequada ou inadequada, de acordo com as respostas à questão "postura para escrever".	59
Figura 11 -	Distribuição percentual de alunos por sexo que adotam uma postura adequada ou inadequada, segundo as respostas à questão "Postura para escrever".	60
Figura 12 -	Distribuição percentual dos alunos que adotam uma postura adequada ou inadequada, de acordo com a questão "uso da mochila".	61
Figura 13 -	Distribuição percentual de alunos por sexo que adotam uma postura adequada ou inadequada, segundo a questão "uso da mochila".	61
Figura 14 -	Distribuição percentual dos alunos que adotam uma postura adequada ou inadequada, de acordo com a questão "apanhar objeto".	62
Figura 15 -	Distribuição percentual de alunos por sexo que adotam uma postura adequada ou inadequada, segundo a questão "apanhar objeto".	63

Figura 16 -	Distribuição percentual dos alunos que referem sentir dor na zona do pescoço, segundo a questão "dor na zona do pescoço".	64
Figura 17 -	Distribuição percentual dos alunos por sexo que referem sentir dor na zona do pescoço, segundo a questão "dor na zona do pescoço".	64
Figura 18 -	Distribuição percentual dos alunos que referem sentir dor na zona do meio das costas, segundo a questão "dor na zona do meio das costas".	65
Figura 19 -	Distribuição percentual dos alunos por sexo que referem sentir dor na zona do meio das costas, segundo a questão "dor na zona do meio das costas".	66
Figura 20 -	Distribuição percentual dos alunos que referem sentir dor na zona inferior das costas, segundo a questão "dor na zona inferior das costas".	66
Figura 21 -	Distribuição percentual dos alunos por sexo que referem sentir dor na zona inferior das costas, segundo a questão "dor na zona inferior das costas".	67
Figura 22 -	Implementação da proposta didático-pedagógica “As costas de Costinhas”	74

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 -	Rotina diária da sala dos Piratas.	15
Tabela 2 -	Metodologias adotadas pela educadora cooperante da sala dos Aventureiros.	19
Tabela 3 -	Caraterização da amostra.	55
Tabela 4 -	Resultados da grelha de avaliação aplicada aos alunos.	69

ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AE	- Aprendizagens Essenciais
CEB	- Ciclo de Ensino Básico
IPSS	- Instituição Particular de Solidariedade Social
OCEPE	- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OPC	- Orientações Pedagógicas para Creche
PASEO	- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PES	- Prática de Ensino Supervisionado
RTP	- Relatório Técnico-Pedagógico
TEIP4	- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – fase 4
TIC	- Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

Como corolário das quatro Práticas de Ensino Supervisionadas, decorrentes da frequência, no ISCE Douro, dos dois anos do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), realizámos o trabalho intitulado: *Postura Corporal em Ambiente Escolar: Impacto no Bem-Estar Físico dos Alunos do 1.º CEB*, que se materializa no relatório de mestrado, agora apresentado para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em alinhamento com os objetivos de aprendizagem do mestrado em apreço¹, concretamente:

Organizar o tempo, o espaço e os materiais; Planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível envolvendo as crianças em atividades/projetos; Refletir, numa perspetiva formativa, sobre a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e aprendizagens individuais e de grupo; Contribuir para o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania; Mobilizar os saberes científicos de forma contextualizada, integrando os conhecimentos e experiências adquiridas nas áreas curriculares e Promover a investigação científica articulando as áreas curriculares de cada nível (de educação e de ensino),

estruturámos o relatório de maneira a plasmar o trabalho desenvolvido nas duas grandes etapas, resultando, assim duas partes: a componente reflexiva e a componente investigativa, respetivamente. Na primeira parte, *componente reflexiva*, o foco recaiu na revisitação dos contextos com os quais se teve a possibilidade de diretamente contactar, isto é, o contexto de Creche, o contexto da educação Pré-Escolar e o contexto da Educação do 1.º CEB (2.º e 3.º anos de escolaridade), no sentido de se dar conta dos seus contributos na nossa formação inicial, por um lado e de, com alguma distância e, enquanto futuro docente, demonstrar as particularidades pedagógicas de cada um dos contextos de forma crítica e reflexiva, por outro.

¹ <https://www.iscedouro.pt/pt/oferta-formativa/2-ciclo-mestrados/mestrado-em-educacao-pre-escolar-e-ensino-do-1-ceb>

Na segunda parte, *componente investigativa*, tivemos como propósito dar conta do projeto desenvolvido no âmbito da PES IV, com um grupo de crianças que frequentam o 3º ano do 1º CEB uma vez feito o diagnóstico e, em alinhamento definidos os objetivos.

E como tudo deve ser contextualizado iniciámos com o enquadramento teórico e conceptual que sustenta e enquadra a investigação, nomeadamente com base na caracterização do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na compreensão do desenvolvimento corporal e postural nesta etapa e na relevância da educação postural e da literacia corporal para a promoção do bem-estar físico dos alunos.

Depois, procedemos ao enquadramento metodológico, onde além de se justificar a pertinência da pesquisa, também se enquadra no que ao objeto e aos objetivos diz respeito. Ou seja, onde se intenta dar conta do que se fez, com quem se fez e como se fez, bem como se expõem as estratégias escolhidas em detrimento de outras para tornar exequível este trabalho empírico. Naturalmente que para o efeito, também se impôs a caracterização do contexto, a caracterização do grupo e por fim apresentar os principais resultados alcançados à luz do enquadramento teórico relativo à problemática em estudo. Ou seja, em coerência com os documentos curriculares existentes, através dos quais se constroem as AE que se traduzem na base comum de referência para a aprendizagem de todos os alunos, isto é, o denominador curricular comum, nunca esgotando o que um aluno tem de aprender, expressando a tríade de elementos e conhecimentos, capacidades e atitudes.

Para finalizar o relatório refletimos acerca do processo, na medida em que o trabalho levado a cabo, se entende como um todo e não como a soma das partes, tentando-se, por isso, refletir a consecução, por um lado e os resultados, por outro, assumindo-se, porém, que o processo se revelou mais rico que o produto, pois foi estruturante para o nosso crescimento pessoal, académico e profissional, na medida em que me permitiu ir (re)ajustando às necessidades decorrentes do contexto e do grupo. Permitiu, igualmente tornar as nossas aprendizagens mais significativas, ao admitir compreender a coerência e sequência do estudo empírico de fenómenos educativos em alinhamento com as teorias, o que não só possibilitou ampliar e/ou consolidar conhecimentos, como também tornar a teoria menos abstrata ao consentir contactar direta e criticamente com o terreno, traduzindo-se numa experiência de magna importância para as nossas práticas futuras.

Nesta parte final, além de se olhar reflexivamente para o caminho trilhado, também se perspetiva o futuro, porque saber de onde viemos e onde estamos permite-nos



antecipar situações e/ou intervenções futuras que podem ser melhoradas, robustecidas e ou mitigadas tendo por base a investigação que tive a oportunidade de concretizar, isto é, traduz-se numa oportunidade de se (re)pensar em fazer mais e melhor, assumindo, neste processo, que a avaliação construtiva concorre para eventuais melhorias nas nossas práticas pedagógicas futuras.

A lista da bibliografia mobilizada, para fundamentar e tornar exequível este trabalho, precede os apêndices que me parecem basilares para segundar numa leitura mais contextualizada e informada do relatório em apreço.

PARTE I – COMPONENTE REFLEXIVA

CAPÍTULO I - IDENTIDADE(S) PEDAGÓGICA(S) DO(S) CONTEXTO(S) E DO(S) GRUPO(S): DINÂMICAS, ROTINAS, DESCOBERTAS E DESAFIOS

1. AS PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADO NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No âmbito do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro (ISCE Douro), objetiva-se a “formação de profissionais capazes de dominar os conteúdos de índole científica, humanística, artística, social e cultural, necessários ao exercício da sua função, através do desenvolvimento das competências necessárias ao seu sucesso pessoal e profissional e ao sucesso dos grupos com quem venham a trabalhar” (ISCE Douro, sd), indo ao encontro da aceção de Alarcão (1996) quando refere que “os processos de formação implicam o sujeito num processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda” (p. 9).

O plano curricular deste mestrado prevê que a área de iniciação à prática profissional seja operacionalizada através da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Como refere o Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio, na sua redação atual, a habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e no ensino básico é conferida a quem tenha obtido tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica e por conseguinte a obtenção do grau de mestre nos respetivos domínios pretendidos.

De acordo com o Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada do ISCE Douro, é importante destacar os objetivos definidos para as unidades curriculares de PES, com ênfase no contexto educativo e no grupo de intervenientes. Deste modo, pretende-se que o estudante-estagiário desenvolva competências diversificadas, sendo capaz de "utilizar reflexivamente os programas e documentos orientadores em vigor numa lógica de articulação entre a teoria e a prática" (ISCE Douro, sd), bem como a capacidade de "desenvolver competências nos domínios da planificação, implementação e avaliação das dinâmicas de ensino e aprendizagem" (ISCE Douro, sd). É igualmente valorizada a "criação de propostas educativas em colaboração com o orientador cooperante, tendo em consideração os projetos de turma e a heterogeneidade dos grupos" (ISCE Douro, sd), assim como o desenvolvimento de uma "atitude investigativa, crítica e reflexiva sobre o seu desempenho no estágio" (ISCE Douro, sd).

De acordo com Vygotsky (1988, p. 115) “a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam (...) características

humanas não naturais, mas formadas historicamente”. Já que esta perspetiva sublinha a importância do contexto social e das interações na construção do conhecimento, o que reforça o valor da PES como espaço de desenvolvimento profissional em ambiente real de aprendizagem. Através das PES, o futuro docente tem a oportunidade de vivenciar experiências que lhe permitem antecipar fenómenos e/ou situações educativas reais, desenvolvendo saberes, atitudes e competências fundamentais para a *práxis*. A prática de ensino supervisionada permite aceder a informações privilegiadas que de outra forma não se lhe teriam acesso, potenciando uma formação mais holística e uma melhor compreensão das dinâmicas institucionais e pedagógicas, promovendo por conseguinte, uma apropriação e integração consciente e responsável do e no contexto educativo.

1.1 CENÁRIOS EDUCATIVOS: ONDE TUDO ACONTECEU

Como tudo deve ser contextualizado, ainda que de forma breve, passamos a apresentar os contextos educativos onde decorreram as diferentes PES, realizadas ao longo do percurso formativo no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas experiências ocorreram, sequencialmente em três contextos distintos: contexto de-Creche (PES I), contexto de Educação Pré-Escolar (PES II) e em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (PES III e PES IV), mais concretamente com turmas dos 2.º e 3.º anos de escolaridade, ajustando-se às respetivas singularidades no que aos contextos e aos grupos diz respeito.

A PES I foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que oferece as valências de Creche e de Educação Pré-Escolar. A intervenção decorreu numa sala de creche, num ambiente pedagógico que se caracteriza por ser acolhedor, afetivo e seguro, promovendo o bem-estar, a autonomia e as primeiras aprendizagens das crianças.

As PES II, PES III e PES IV decorreram num estabelecimento de ensino público, que reúne as valências de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico. Esta entidade de acolhimento está organizada para assegurar a continuidade pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, facilitando a transição das crianças entre ciclos. Nestes contextos, a intervenção educativa foi realizada, numa primeira fase, com um grupo de crianças do jardim de infância e, posteriormente, em turmas dos 2.º e 3.º anos de escolaridade.

1.1.1 PRIMEIRO OLHAR: A CRECHE

O estágio na valência de Creche realizou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) localizada na área metropolitana do Porto. Esta instituição, com mais de quatro décadas de existência, é composta por dois edifícios e acolhe cerca de 250 crianças, distribuídas pelas valências de Creche, Educação Pré-Escolar e Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL). Este número expressivo de crianças evidencia a confiança da comunidade local na resposta educativa e social que a instituição tem vindo a construir ao longo dos anos. A região onde se insere destaca-se pelo seu dinamismo industrial, bem como por um património histórico e cultural relevante.

O espaço físico da instituição distribui-se por dois edifícios amplos, bem iluminados e organizados de maneira funcional, respeitando as necessidades das diferentes faixas etárias. O edifício principal é partilhado pelas valências de creche e de jardim de infância, enquanto o segundo edifício acolhe a sala de apoio ao CATL. No rés-do-chão do edifício principal, encontram-se nove salas de atividades, o refeitório, o gabinete de atendimento a encarregados de educação e um salão polivalente. Este espaço é utilizado para atividades de enriquecimento curricular, como ginástica, ballet, karaté e patinagem, promovendo uma oferta pedagógica diversificada e contribuindo para o bem-estar das crianças. No piso superior, localizam-se os espaços de trabalho técnico e pedagógico, nomeadamente a sala de professores, a sala de reuniões e uma biblioteca que acolhe e apoia a dinamização de atividades com os grupos.

A valência de creche dispõe de quatro salas organizadas por idades, uma casa de banho comum ajustada às características das crianças e um acesso direto ao espaço exterior. Este espaço, partilhado com as restantes valências, apresenta áreas verdes e equipamentos lúdicos diferenciados, promovendo o desenvolvimento motor e o contacto com a natureza.

O ambiente educativo encontra-se estruturado com intencionalidade pedagógica e é pautado por práticas que respeitam a individualidade de cada criança. As rotinas são pensadas para promover a autonomia e a participação ativa, contemplando momentos de acolhimento, atividades lúdico-pedagógicas, higiene, alimentação, descanso e brincadeira livre.

A equipa é constituída por educadoras de infância, animadores culturais, auxiliares de ação educativa, auxiliares de serviços gerais, cozinheiras e motorista. A

direção técnica é assegurada por uma assistente social e a direção pedagógica por uma educadora de infância que coordena o trabalho dos restantes profissionais (Projeto Educativo, 2021-2024).

De acordo com o Projeto Educativo (2021–2024), a instituição tem como propósito promover um ambiente pedagógico de qualidade, pautado por relações de confiança, cooperação e respeito. Assenta a sua intervenção em valores como a solidariedade, a inclusão, a responsabilidade, a escuta ativa e a valorização das diferenças individuais. Estes princípios encontram-se presentes nas dinâmicas diárias e nas interações estabelecidas com as crianças, famílias e comunidade.

A ação educativa inspira-se nos pilares da educação “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (PASEO, 2017, p. 5).

A ligação à comunidade é assegurada por um conjunto alargado de parcerias com entidades locais e regionais, como autarquias, serviços de emergência, centros de saúde e instituições de ensino superior. Estas parcerias enriquecem a experiência educativa e reforçam a integração da instituição no meio onde se insere e com as forças vivas da região

1.1.2 UMA INSTITUIÇÃO, DUAS VALÊNCIAS: DO PRÉ-ESCOLAR AO 1.º CEB

O estágio nas valências de Educação Pré-Escolar e de 1.º CEB desenvolveu-se num estabelecimento de ensino da rede pública, pertencente à área metropolitana do Porto. A instituição em causa faz parte de um agrupamento composto por três estabelecimentos de ensino que oferecem respostas educativas desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário.

O Agrupamento caracteriza-se como sendo uma escola coesa; responsável; crítica; inovadora; aberta ao Mundo, procurando desta forma, e de acordo com o Projeto Educativo 2024-2027, “promover o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.” (pág.3).

O Agrupamento conta com 108 elementos pertencentes ao corpo docente. Destes, 11 exercem funções no Pré-Escolar, 26 no 1.º ciclo, 63 nos 2.º e 3.º ciclos e Ensino Secundário e 5 no grupo de educação especial. Para além do pessoal docente, o

agrupamento conta também com 4 psicólogos. O pessoal não docente distribui-se por duas categorias: assistentes técnicos (11) e assistentes operacionais (38).

O Centro Escolar, onde decorreram os estágios, apresenta uma infraestrutura ampla, moderna e bem equipada. O edifício integra um total de 15 salas, distribuídas por 10 salas de aula destinadas ao 1.º CEB, 4 salas de atividades para o Pré-Escolar e uma sala adicional destinada ao funcionamento do prolongamento de horário, garantindo o acompanhamento das crianças em tempo não letivo de forma segura e pedagógica.

A escola dispõe de diversos espaços especializados, entre os quais se destacam a sala de expressões, a sala de apoio educativo, a biblioteca, quatro gabinetes (incluindo o de psicologia), a sala de professores, a sala multissensorial, uma cantina e um pavilhão multiusos, onde se realizam atividades como educação física, dança, patinagem e *futsal*.

Para além dos espaços interiores, a escola beneficia de um vasto espaço exterior verde. Este espaço inclui dois parques infantis, uma caixa de areia, uma horta pedagógica, um campo de futebol e um charco didático que abriga diferentes espécies de anfíbios, permitindo às crianças o contacto direto com a natureza e a exploração do meio envolvente.

Algumas salas foram ainda adaptadas com finalidades pedagógicas específicas, como a Sala de Ciência e a Cozinha Pedagógica, que proporcionam experiências interdisciplinares. Esta diversidade de ambientes promove uma abordagem educativa centrada na criança.

O agrupamento integra a rede de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), encontrando-se atualmente na sua quarta fase (TEIP4), o que reforça o seu compromisso com a inclusão e o sucesso escolar.

Relativamente às características socioeconómicas e culturais, grande parte dos alunos são provenientes de meios familiares desfavorecidos. Os pais e encarregados de educação são, maioritariamente, trabalhadores do setor secundário, cujo nível de escolaridade corresponde ao 1.º ciclo, sendo o 2.º ciclo o nível de ensino que se encontra, a nível percentual, em segundo lugar (Projeto Educativo 2024-2027).

A população encontra-se localizada num meio rural onde prevalecem pequenas e médias empresas ligadas à indústria de mobiliário. O crescimento económico, social e demográfico tem, à semelhança do resto do país, evidenciado sinais negativos com um grande número de famílias economicamente deficitárias, dependentes, muitas vezes, da reforma/subsídio de um dos membros do agregado familiar; outras famílias possuem

pequenas oficinas de produção e acabamento de mobiliário; um pequeno número de famílias apresenta-se como proprietária de indústrias, economicamente abastadas, sendo o agregado familiar pequeno.

São características comuns de um número significativo de famílias a dependência do álcool, frequentemente associada a situações de violência doméstica, e um baixo nível cultural da maioria dos pais e encarregados de educação. Existe ainda um número considerável de alunos a habitar com os avós. Tem-se verificado o aumento do número de alunos com Necessidades Específicas que, de acordo com os responsáveis da escola, decorrem das situações sociofamiliares anteriormente mencionadas (Projeto Educativo 2024-2027).

De acordo com o mesmo documento, o agrupamento estabelece parcerias com várias entidades da comunidade local, regional e académica, incluindo autarquias, associações de pais, organizações culturais e sociais, instituições de ensino superior, centros de investigação e serviços de apoio social e educativo. Estas colaborações contribuem para o enriquecimento do percurso escolar dos alunos, promovendo uma educação mais integrada, participativa e articulada com o meio envolvente (Projeto Educativo 2024-2027).

1.2. OS PROTAGONISTAS - CARACTERIZAÇÃO

A caracterização dos grupos onde decorreram as diferentes práticas é fundamental para se compreender as atividades e as experiências de estágio. Neste sentido, apresentam-se de forma descritiva a composição dos grupos, as dinâmicas, as características individuais e coletivas das crianças com os quais trabalhamos nas diferentes valências. Esta caracterização tem como objetivo evidenciar a diversidade existente, as metodologias aplicadas e a organização dos espaços e tempos educativos, fatores que, no contexto da nossa prática pedagógica, se revelaram particularmente importantes para a promoção do desenvolvimento das crianças e dos alunos, em conformidade com as respetivas especificidades.

1.2.1 SALA DOS PIRATAS: CRECHE

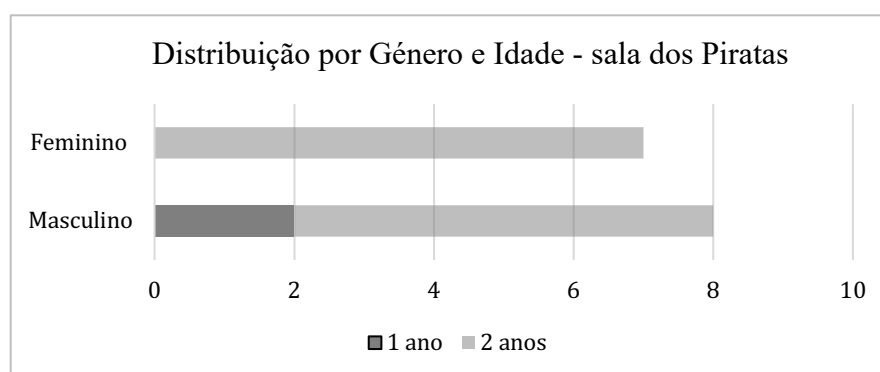
Considerando a gratuidade das creches, conforme estabelecido na Lei n.º 2/2022 de 3 de janeiro, esta valência assume-se como um espaço de educação e cuidado na primeira infância de grande relevância, mesmo que ainda não formalmente integrada no sistema educativo português obrigatório. Como referido nas Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC), “a creche constitui-se como um contexto de apoio às famílias e suporte à parentalidade, partilhando com estas a tarefa de educar, contribuindo para as experiências positivas de cada criança e apoiando os desafios da parentalidade” (2024, p. 21), traduzindo-se numa resposta social de crucial importância.

Na valência de creche, decorreu na sala três da instituição de acolhimento, designada como Sala dos Piratas. Ao longo do período de observação, foi possível constatar que o grupo era heterogéneo, dinâmico e bastante curioso. Estas características favorecem o estabelecimento de relações significativas e experiências diversificadas, fundamentais para potenciar o desenvolvimento global da criança.

O grupo era constituído por 15 crianças, sendo sete do sexo feminino e oito do sexo masculino e a faixa etária situava-se entre o 1 e os 2 anos, sendo que apenas duas tinham um ano de idade, conforme plasmado no gráfico que ilustra a referida distribuição:

Figura 1

Representação gráfica da distribuição das crianças da sala dos Piratas, por género



A heterogeneidade do grupo de crianças da Sala dos Piratas contribuiu para um ambiente pedagógico rico em experiências. As crianças influenciavam-se mutuamente nas suas aprendizagens e interações quotidianas, refletindo a riqueza das dinâmicas do grupo. Esta realidade confirma o que é referido nas OPC, quando se destaca que “a criança

exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (2024, p. 16).

Observámos que muitas crianças já demonstravam consciência de si próprias e conseguiam, em várias situações, resolver pequenos conflitos de forma autónoma. A relação com a educadora era afetuosa, tal como a interação com os outros adultos e com os pares. Esta realidade confirma o princípio defendido de que “a segurança e confiança emocional e afetiva de que a criança necessita para explorar e experienciar dependem de relações de respeito, afeto e apoio às suas iniciativas” (OPC, 2024, p. 18).

Na dimensão motora, foi possível observar que as crianças se deslocavam com facilidade e revelavam autonomia nas ações do dia a dia, como caminhar, sentar-se, levantar-se ou explorar diferentes zonas da sala, evidenciando um desenvolvimento motor global adequado à sua idade, segundo a literatura de referência. Não obstante, algumas, ~~mas~~ ainda necessitavam de apoio, o que é natural e expectável tendo em conta a faixa etária marcada por um ritmo de desenvolvimento diferenciado entre as crianças.

Relativamente à linguagem expressiva, verificou-se que o vocabulário era limitado e que existiam algumas dificuldades de pronúncia das palavras. No entanto, as crianças compreendiam mais do que conseguiam expressar verbalmente, o que pode ser considerado compatível com a etapa de desenvolvimento em que se encontram. Esta observação vai ao encontro do que é descrito nas OPC, onde se refere que “uma das aprendizagens fundamentais que ocorrem nos primeiros anos é a aprendizagem da conversação, base da nossa constituição enquanto seres sociais” (2024, p. 73), o que reforça a importância de proporcionar às crianças destas idades momentos ricos em linguagem, interação e escuta ativa desde os primeiros anos.

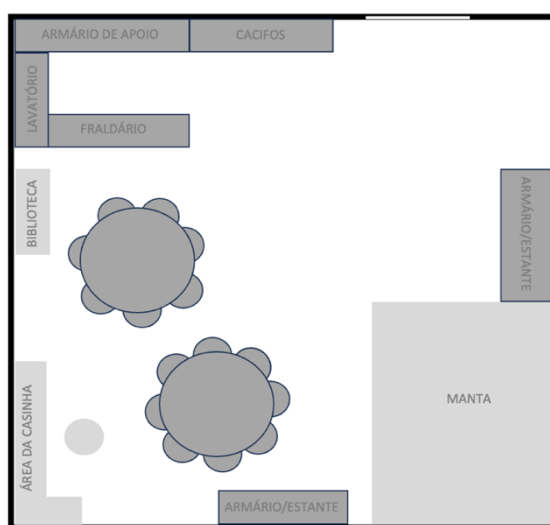
No que respeita aos interesses do grupo, as crianças revelavam grande entusiasmo pelas brincadeiras livres, pela escuta de histórias e músicas, bem como pelas atividades de expressão plástica e musical. Esta preferência confirma o que é referido nas OPC, de que “o brincar constitui uma experiência geradora de alegria, satisfação e de múltiplas aprendizagens, envolvendo aspetos relevantes do ponto de vista da vivência emocional, social, cognitiva e física” (2024, p. 23).

No que ao espaço da sala, diz respeito esta era espaçosa, com duas janelas que permitiam a entrada de luz natural e a ligação visual ao exterior. Estava equipada com duas mesas redondas, três móveis de madeira e um fraldário. O mobiliário encontrava-se

ajustado à altura e necessidades do grupo. Os materiais potencialmente perigosos estavam guardados num armário alto, fora do alcance das crianças. Uma das paredes estava revestida a cortiça, sendo usada para fins pedagógicos. A Figura 2 apresenta a planta da sala, permitindo compreender a organização do espaço e a forma como este foi pensado para responder às necessidades e interesses das crianças.

Figura 1

Planta da sala de atividades do grupo dos Piratas.



A organização do espaço reflete uma preocupação com os interesses e a autonomia das crianças, promovendo oportunidades de exploração e aprendizagem, o que está em consonância com Zabalza (1998), ao sublinhar a importância de ambientes organizados para o desenvolvimento infantil.

A sala estava dividida em cinco áreas distintas: casinha, manta (jogos de chão), desenho, jogos de mesa e biblioteca. Todas estavam bem identificadas e delimitadas. Esta estrutura sugeria alinhamento com os modelos curriculares HighScope e Movimento da Escola Moderna (MEM), utilizados pela educadora cooperante. Tal como defende LeBlanc (2012), inspirado na abordagem de Reggio Emilia, o espaço deve ser flexível, ajustando-se às necessidades do grupo e favorecendo as suas dinâmicas, princípio que se refletia na organização do espaço pedagógico observado.

O espaço exterior, também ele parte fundamental do ambiente educativo, incluía escorregas, triciclos e outros equipamentos que promoviam o desenvolvimento da motricidade grossa. Neste sentido, Bento & Portugal (2016) referem que “a exploração do espaço exterior, no contexto permite à criança a superação de obstáculos, o testar

limites e a vivência de experiências de risco, que promovem a autonomia e a confiança da criança para explorar e aceitar desafios” (p. 25).

Por seu lado, a organização temporal do espaço educativo, assume um papel preponderante no desenvolvimento da criança, uma vez que, e segundo Lemos (2022), a rotina é fundamental para criar um ambiente seguro, que permita fomentar o desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, torna-se importante descrever a rotina do grupo. O acolhimento decorria até às 9h30, sendo assegurado pela educadora e pela auxiliar. Seguia-se o lanche da manhã, a canção dos bons dias e a proposta de atividade. Às segundas-feiras, neste período, as crianças participavam na aula de Educação Física, área que, na senda de Cogo e Figueredo (2018), é fundamental para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas e da coordenação motora das crianças. Nos restantes dias, as atividades eram organizadas e orientadas pela educadora titular, sendo trabalhadas, de forma integrada, as diferentes áreas de desenvolvimento.

Após a realização das propostas da manhã, as crianças envolviam-se em momentos de brincadeira livre, sendo privilegiado o espaço exterior sempre que o tempo o permitia. Por volta das 11h30, iniciava-se o almoço. A maioria das crianças realizava esta refeição de forma autónoma, evidenciando capacidades de autorregulação e independência. Em seguida, decorria o momento da sesta. Às 15h00, as crianças eram acordadas e realizavam a higiene pessoal, seguindo-se o lanche da tarde e mais um período de brincadeira livre. As atividades pedagógicas terminavam às 17h00, altura em que a maioria das crianças regressava a casa com a família. Algumas permaneciam até às 19h30, acompanhadas pela auxiliar de ação educativa, que promovia atividades de apoio à família.

A Tabela 1 apresenta a rotina diária do grupo, evidenciando a organização dos momentos educativos e a previsibilidade das atividades, elementos fundamentais para a segurança emocional e o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Tabela 1

Rotina diária da sala dos Piratas

Rotina diária - sala dos Piratas	
Horário	Momentos
09:30h	Acolhimento na sala
09:40h	Reforço pequeno-almoço / Lanche da manhã

09:50h	Higienização
10:00h	Início da atividade proposta pela educadora
10:45h	Brincadeiras livres (sempre que possível espaço exterior)
11:15h	Higienização
11:30h	Almoço
11:50h	Higienização
12:00h	Hora do sono (sesta)
15:00h	Alvorada
15:05h	Higienização
15:30h	Lanche da tarde
15:50h	Higienização
16:00h	Jogos, brincadeiras livres e espontâneas
17:00h	Tempo de partida

1.2.2 SALA DOS AVENTUREIROS: PRÉ-ESCOLAR

A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro estabelece o quadro geral do sistema educativo português que se define como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), promovendo a preparação das crianças para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa.

A educação pré-escolar, na legislação em vigor, numa articulação com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), no artigo 2.º, estipula como princípio geral que:

A educação pré-escolar constitui “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Silva, et al., 2016, p. 5). contribuindo para o desenvolvimento global da criança em todas as suas dimensões, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. Destina-se, segundo a

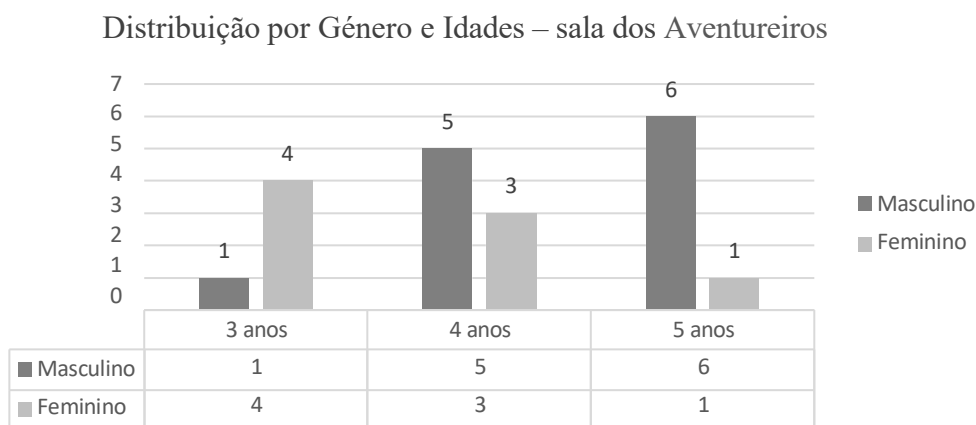
legislação em vigor, a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e os 6 anos (entrada no 1º CEB) e decorre em estabelecimentos de educação pré-escolar públicos e privado. Apesar de ser, ainda de uma etapa opcional, competindo às famílias decidir, Marchão (2021) refere que “tem vindo a ser cada vez mais reconhecida pela sociedade, não apenas no sentido de responder à ausência das famílias em períodos laborais, mas, sobretudo, pelos efeitos positivos que pode ter no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (p. 17).

A PES II foi realizada na sala dos Aventureiros, uma sala mista com 20 crianças, entre os 3 e os 6 anos. Esta heterogeneidade revelou-se positiva, pois, como referem as OCEPE, “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (2016, p. 24). Esta realidade exigiu práticas diferenciadas, centradas na equidade, dado que “todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidos e valorizados” (Silva, et al., 2016, p. 10), ou como sugere Correia (2011), importa criar ambientes de aprendizagem estruturados e responsivos, que promovam a autonomia e a interação social, respeitando o ritmo e as características individuais de cada criança.

A Figura 3 permite visualizar a distribuição das crianças da sala dos Aventureiros por género e idades, fornecendo uma perspetiva clara sobre a composição do grupo e a sua diversidade etária.

Figura 2

Representação gráfica da distribuição das crianças da sala dos Aventureiros, por género e idades.



Durante o estágio, verificou-se que várias crianças apresentavam dificuldades ao nível da concentração, da motricidade fina e da linguagem oral. Algumas tinham o vocabulário pouco desenvolvido, dificuldades na articulação de palavras e mostravam-se incapazes de expressar com clareza as suas ideias, gostos e preferências. Além disso, havia dificuldades no uso de materiais de pintura e recorte, revelando dificuldades ao nível do desenvolvimento da motricidade fina. A concentração também era um desafio, com interrupções frequentes durante atividades mais estruturadas. As crianças não conseguiam manter períodos curtos de concentração, dispersando-se rapidamente e mudando de foco, o que dificultava o desenvolvimento das atividades e a participação no grupo. Existia apenas um pequeno grupo que se realçava pelo seu poder de concentração e compreensão, destacando-se assim, posteriormente nos exercícios propostos.

A turma integrava duas crianças com necessidades e interesses diferentes, uma delas apresentando um diagnóstico de perturbação global do desenvolvimento psicomotor, cumprindo critérios de perturbação do espectro do autismo, com significativo atraso de linguagem e perturbação do processamento sensorial. O outro caso, era relativo a uma criança de 3 anos que tinha iniciado pela primeira vez a educação pré-escolar naquele ano letivo e se encontrava a aguardar relatório técnico por parte das entidades competentes, com o objetivo de definir estratégias de acompanhamento mais adequadas ao seu desenvolvimento.

Ao longo do período de estágio, destacaram-se as metodologias ativas utilizadas pela educadora cooperante, como o Movimento da Escola Moderna (MEM), a metodologia de Maria Montessori e o modelo High-Scope. A utilização destas metodologias e a exploração das mesmas conduziu à formação e organização do espaço e dos materiais da sala, potenciando a interação e relação entre pares e entre o grupo.

As metodologias ativas como o modelo HighScope, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e o método Montessori partilham uma visão centrada na criança, reconhecendo-a como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem. O modelo HighScope valoriza a planificação, ação e revisão por parte da criança, promovendo a autonomia e o pensamento reflexivo através de rotinas consistentes e ambientes organizados. O MEM, de base cooperativa e democrática, privilegia a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, dando voz às suas escolhas e promovendo o trabalho de projeto. Já o método Montessori assenta na liberdade com responsabilidade,

oferecendo um ambiente preparado, materiais sensoriais específicos e liberdade de movimento, de forma a respeitar o ritmo e os interesses individuais de cada criança. Estas abordagens, embora distintas nas suas práticas, convergem na valorização da iniciativa, da autonomia e da experiência como eixos fundamentais para uma aprendizagem significativa e global. A Tabela 2 sistematiza as principais características destas metodologias ativas.

Tabela 2

Metodologias adotadas pela educadora cooperante da sala dos Aventureiros

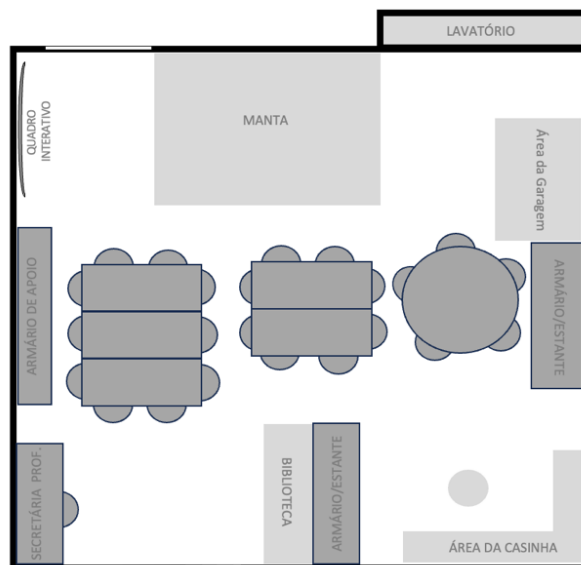
Metodologias Ativas		
High-Scope	MEM	Montessori
• Aprendizagem desenvolvida pela ação, sobre os objetos e sobre os sujeitos; • Adulto como “apoio de desenvolvimento”; • Pedagogia da escuta;	• Trabalho por projeto; • Trabalho colaborativo e cooperativo; • Instrumentos de pilotagem; • Ambiente democrático;	• Perspetiva socioconstrutivista; • Construção da aprendizagem através da experiência interativa e continua; • Desenvolvimento da Identidade da criança;
Criança como agente ativo na aprendizagem		

Neste contexto, importa destacar as características físicas da sala onde decorreu o estágio, uma vez que o espaço constitui um elemento fundamental na promoção das aprendizagens e no bem-estar das crianças. A sala era bastante luminosa, com duas amplas janelas envidraçadas e uma porta de acesso direto ao espaço exterior, permitindo a entrada abundante de luz natural e uma ligação com o jardim.

O ambiente era cuidadosamente preparado, com materiais acessíveis e adequados à faixa etária, estando a sala equipada com paredes com zonas de cortiça para exposição de trabalhos, um quadro interativo e com mobiliário adaptado às crianças. A sala encontrava-se organizada em sete áreas de trabalho: biblioteca, construções, pintura, casinha, garagem, jogos de mesa, jogos de chão. A Figura 4 ilustra a organização do espaço pedagógico da sala de atividades do grupo dos Aventureiros.

Figura 3

Planta da sala de atividades do grupo dos Aventureiros.



Paralelamente ao ambiente da sala de atividades, é fundamental destacar e valorizar o espaço exterior, com ênfase nas três áreas distintas que o compõem: a área da natureza, que inclui um jardim e uma horta pedagógica; a área da diversão, equipada com dois parques com baloiços; por fim, a área dos jogos, com material de construção e karts infantis. De acordo com as OCEPE o ambiente educativo deve ser “culturalmente rico e estimulante”, proporcionando “experiências variadas que envolvam a criança ativamente na construção das suas aprendizagens” (Silva, et al., 2016, p. 21).

As crianças desta sala tinham a liberdade para explorarem as diferentes áreas de trabalho, de acordo com os seus interesses individuais. Esta abordagem permitia que cada criança seguisse o seu próprio ritmo e escolhesse atividades que estivessem alinhadas com as suas preferências e motivações. Ao mesmo tempo, esta liberdade de escolha mantinha a intencionalidade educativa e favorecia a construção de aprendizagens, indo ao encontro do preconizado nas OCEPE quando referem que “a criança é considerada agente do processo educativo, tendo um papel ativo na construção do seu conhecimento e desenvolvimento” (Silva, et al., 2016, p. 11). Neste contexto, o educador assume um papel essencial ao apoiar e orientar as escolhas das crianças garantindo que os objetivos pedagógicos são alcançados de forma integral, no respeito pelo percurso individual de cada uma.

Além das atividades diárias, as crianças participavam quinzenalmente na atividade “Cientistas de palmo e meio”, focada na área das ciências, desenvolvida pelo

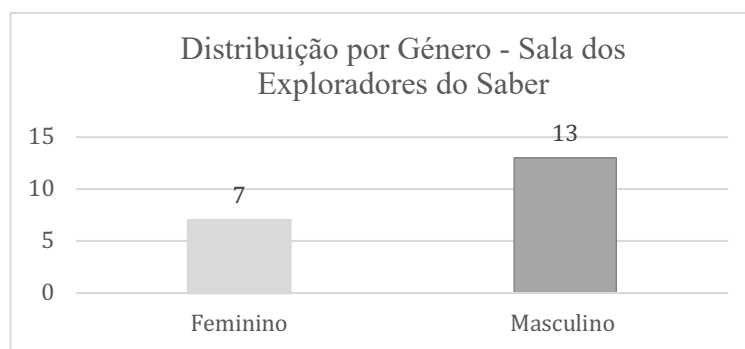
clube de ciências do agrupamento de escolas. Também quinzenalmente, participavam em grupos interativos, onde exploravam diversas áreas de conteúdo. Tinham, ainda, atividades semanais, como Educação Física, às quartas-feiras, orientada por um professor da área do desporto, e às quintas-feiras, participavam no projeto “A ler vamos e Matiga”, orientado pelo professor bibliotecário da escola.

1.2.3 SALA DOS EXPLORADORES DO SABER: 2.º ANO DO 1.º CEB

A prática educativa realizada no 1.º ciclo do Ensino Básico decorreu ao longo do 1.º semestre do 2.º ano do mestrado, numa turma de 2.º ano de escolaridade. A turma era constituída por 20 alunos, dos quais 7 eram do sexo feminino e 13 do sexo masculino. As crianças tinham idades compreendidas entre os sete e os oito anos, conforme se plasma na Figura 5:

Figura 4

Representação gráfica da distribuição por género dos alunos da Sala dos Exploradores do Saber.



A turma integra uma criança com necessidades e interesses diferentes, apresentando um diagnóstico de perturbação global do desenvolvimento psicomotor, cumprindo critérios de perturbação do espectro do autismo.

Em termos de participação e desempenho, a turma colocava alguns desafios particular aos docentes, em particular na demonstração de dificuldades de concentração e a tendência para interromper o decurso da aula, apresentando questões não relacionadas com os conteúdos que estavam a ser abordados. Porém, entendemos que estas características poderiam estar associadas com a necessidade de atenção e de competências

a serem ainda desenvolvidas do ponto de vista da comunicação, o que refletia o ambiente familiar em que viviam.

Por outro lado, a turma era também constituída por um grupo específico de alunos que se destacava pela capacidade de concentração e de autorregulação do comportamento, demonstrando interesse pelos conteúdos abordados e destacando-se no desempenho das tarefas propostas.

A turma era, assim, bastante heterogénea, o que implicou a necessidade de abordagens pedagógicas diferenciadas. O professor cooperante desenvolveu um papel muito importante, pela capacidade de observação e intervenção, atendendo às necessidades específicas de cada aluno, destacando-se o caso de cinco alunos que demonstravam dificuldades na leitura, na escrita e na interpretação. O trabalho com estes alunos era focado na superação de dificuldades linguísticas e na promoção da autoconfiança e da autoestima, já que eram estes sentimentos pareciam impedir estas crianças de demonstrarem um desempenho mais assertivo.

Quanto às áreas curriculares previstas nas Aprendizagens Essenciais, a turma demonstrava, de forma genérica, grande interesse pela área de Estudo do Meio, colocando uma variedade de questões reveladoras da curiosidade que os estimulava a querer compreender e interpretar o mundo à sua volta. Os alunos debatiam frequentemente temas da atualidade refletindo sobre o panorama mundial, e gostavam de realizar experiências relacionadas com o conteúdo que estavam a aprender. Na Matemática, destacámos a capacidade de raciocínio lógico e resolução de problemas de cálculo mental, apresentando-se como um grupo competente nos desafios matemáticos que lhes eram apresentados. A área de Português, contudo, era aquela em que revelam algumas dificuldades, especialmente no que diz respeito à leitura e à escrita. As crianças apresentavam dificuldades na fluência de leitura e na ortografia, o que exigiu um trabalho contínuo de reforço e apoio individualizado.

A disciplina que os alunos mais apreciavam era RIC (Referencial de Integração Curricular), que articulava de maneira integradora e interdisciplinar as áreas de Estudo do Meio, Educação Artística, Educação Física e Cidadania e Desenvolvimento. Nesta disciplina, destacava-se o domínio da Educação Artística de maior preferência por parte das crianças, despertando o seu interesse e criatividade.

Em termos de organização, a turma tinha uma carga horária semanal de 25 horas, tal como preconizado pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, cabendo ao docente

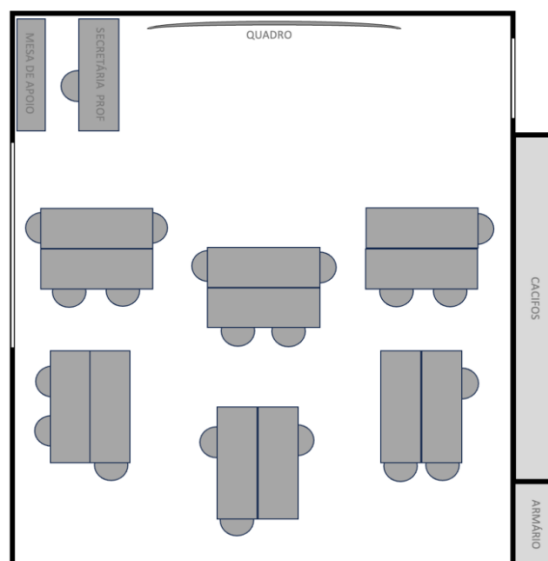
titular da turma fazer corresponder às áreas de Português e Matemática o mínimo de 7 horas semanais e à área de Estudo do Meio o mínimo de 3 horas semanais. A carga horária era equilibrada, com tempo bem distribuído pelas diferentes áreas do currículo, o que permitia uma abordagem didático-pedagógica integrada e interdisciplinar. A prática pedagógica ia sendo ajustada à medida das necessidades de todos os alunos, com especial atenção à importância da promoção da inclusão e do desenvolvimento das competências essenciais para o crescimento integral de cada criança.

No que concerne à organização da sala de aula, esta era ampla, acolhedora e bastante iluminada por luz natural, o que contribuía para a criação de um ambiente propício ao processo de ensino e aprendizagem. O espaço era cuidadosamente higienizado e arejado diariamente, garantindo condições de saúde e de bem-estar para todos.

O mobiliário da sala estava organizado em espaços para o trabalho em equipa. As mesas encontravam-se dispostas de forma a criar seis grupos, sendo dois compostos por quatro alunos e quatro grupos compostos por três. A mesa do docente está estrategicamente posicionada numa lateral, de forma a facilitar a visão global da sala e o contacto direto com os alunos. O espaço do professor encontrava-se próxima do quadro interativo e do quadro de escrita, permitindo um acesso ágil a estes recursos, como é possível verificar na Figura 6:

Figura 5

Planta da sala de aula dos Exploradores do Saber.



A sala estava devidamente equipada com uma diversidade de recursos e materiais didáticos e manipuláveis, essenciais para apoiar o desenvolvimento do pensamento matemático e linguístico. Destacamos o ábaco, a moldura do dez, o quadro silábico, um manequim de anatomia humana, entre outros materiais estimuladores de aprendizagens situadas e significativas. A sala dispunha também de recursos tecnológicos, nomeadamente um computador com acesso à internet, um projetor e um quadro interativo. A sala de aula incluía quadros e paredes em cortiça, que permitiam a exposição de trabalhos realizados pelos alunos.

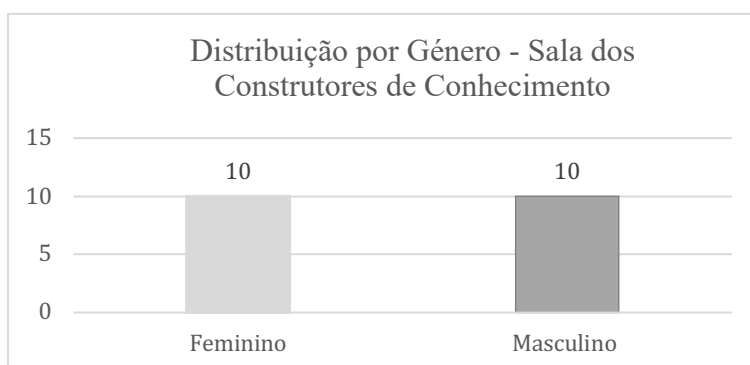
Creemos que a descrição apresentada está alinhada com a afirmação de Sá (2021, p. 28), de que, numa sala, “as paredes desempenham uma função pedagógica de enorme importância, promovendo a comunicação com a restante comunidade educativa, valorizando as atividades desenvolvidas e apoiando a recordação das aprendizagens”.

1.2.4 SALA DOS CONSTRUTORES DE CONHECIMENTO: 3.º ANO DO 1.º CEB

Durante o 2.º semestre do 2.º ano, a PES ocorreu numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, composta por 20 alunos. O grupo distribuía-se de forma equilibrada quanto ao sexo, 10 raparigas e 10 rapazes, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos, tal como se pode conferir na figura 7:

Figura 6

Representação gráfica da distribuição por género dos alunos da Sala dos Construtores de Conhecimento.



De um modo geral, os alunos eram bastante participativos e concentrados nas tarefas propostas. Demonstravam entusiasmo pelas atividades e a necessidade de

comunicação com os seus pares, partilhando frequentemente episódios do seu quotidiano. Esta vontade constante de se expressarem, embora por vezes perturbasse a concentração nas tarefas, contribuía largamente para um ambiente afetivo e social interpares bastante saudável e dinâmico, promotor do desenvolvimento de competências do âmbito da socialização e um importante contributo para o fortalecimento das relações interpessoais.

O grupo caracteriza-se por uma forte coesão e espírito de entreajuda. A turma apresentava um bom desempenho geral. Três crianças requeriam um acompanhamento mais próximo e diferenciado, uma vez que dois alunos se encontravam com Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) de dislexia, um com nível moderado e outro com nível severo. O terceiro demonstrava fragilidades significativas na leitura e na escrita, o que comprometia o seu progresso nas diferentes áreas curriculares. Estes alunos eram acompanhados através de ações estratégicas e tarefas específicas e continuadas.

Outra importante característica da turma era o gosto pela leitura. Os alunos demonstravam entusiasmo nas sessões de leitura em voz alta e frequentam a biblioteca escolar com regularidade, requisitando livros e explorando diferentes géneros literários. Este gosto pela leitura resultou na necessidade de criar um momento diário dedicado à leitura individual, onde cada aluno tinha a oportunidade de explorar o livro escolhido. Além disso, por vezes, os alunos sentiam a necessidade de partilhar com os colegas o livro que estavam a ler, apresentando-o de forma a mostrar o quão interessante e envolvente era a história.

A turma apresentava também uma boa relação com a tecnologia, demonstrando um elevado nível de autonomia no seu uso, perfeitamente capazes de manusear o computador de forma independente. Assim, era possível realizar semanalmente diversas atividades nas diferentes áreas curriculares, utilizando os dispositivos tecnológicos como ferramentas de aprendizagem. Os alunos desenvolviam uma diversidade de trabalhos e de pesquisas, recorrendo, inclusive, à inteligência artificial como apoio.

No que concerne à organização do tempo letivo, o horário da turma estava estruturado de forma a assegurar uma distribuição equilibrada entre as diferentes áreas do currículo. As áreas de Português e Matemática ocupavam uma parte significativa do horário semanal, permitindo um acompanhamento regular e estruturado das aprendizagens essenciais. As restantes áreas do currículo eram integradas como RIC, o que promovia uma abordagem integrada e interdisciplinar. A disciplina de Inglês, parte do currículo dos 3.º e 4.º anos do 1.º CEB decorria duas vezes por semana,

proporcionando aos alunos um primeiro contacto com uma língua estrangeira e contribuindo para o desenvolvimento de competências linguísticas básicas.

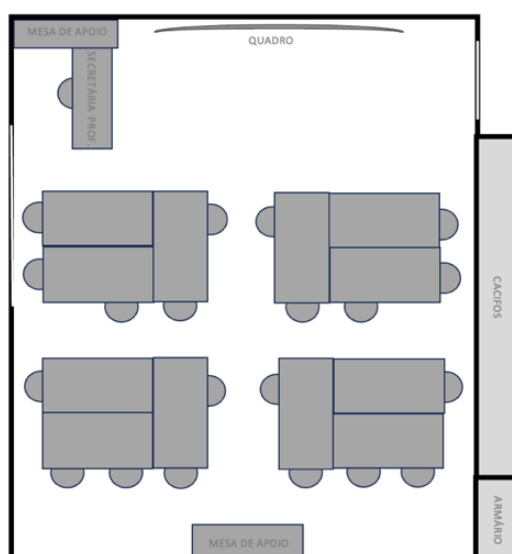
No que concerne ao espaço físico onde decorria a prática educativa, este revelava-se adequado às exigências do processo de ensino e aprendizagem, reunindo características promotoras do bem-estar e a concentração dos alunos. Tratava-se de um ambiente amplo, bem iluminado e ventilado, onde eram garantidas a higiene diária e as condições necessárias para um funcionamento seguro e confortável.

As mesas da sala estavam organizadas de forma a criar quatro grupos, cada um com cinco elementos. Cada grupo era constituído por alunos com um desempenho heterogéneo, o que permitia que se entres ajudassem nas diferentes áreas curriculares. Esta disposição do mobiliário favorecia o trabalho colaborativo, promovendo a interação entre os alunos e facilitando dinâmicas de entreajuda. Neste sentido, Neves (2014) refere que “o modelo de aprendizagem cooperativa, através do modo de organização do espaço em sala de aula privilegia uma maior interação entre os alunos e um ensino mais autónomo por parte do aluno e o professor gere e organiza os grupos com o trabalho que tem destinado para a sua aula.” (p. 8).

A secretária da docente estava estrategicamente colocada, permitindo-lhe uma supervisão eficaz da turma e um acesso facilitado aos principais recursos didáticos, nomeadamente ao quadro interativo e ao quadro de escrita, como se pode constatar na figura 8:

Figura 7

Planta da sala de aula dos Construtores de Conhecimento.



Cada criança dispunha de um cacifo individual para arrumação dos seus materiais escolares, promovendo a autonomia e a organização pessoal. A sala incluía ainda um armário que servia para armazenar diversos materiais pedagógicos, como manuais, fichas de trabalho e outros recursos de apoio às aprendizagens. Estavam igualmente disponíveis materiais manipuláveis que contribuíam para o desenvolvimento de competências em diferentes domínios, tais como o ábaco, a moldura do dez, o quadro silábico e um modelo anatómico do corpo humano.

Relativamente aos recursos tecnológicos, o espaço encontrava-se equipado com um computador com acesso à *internet*, projetor e quadro interativo. Estes instrumentos eram utilizados de forma intencional e articulada com os restantes recursos didáticos, potenciando experiências de aprendizagem mais ricas, apelativas e adequadas aos interesses e necessidades dos alunos. O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) revelava-se, assim, uma ferramenta fundamental na dinamização das atividades e no reforço do envolvimento da turma nas aprendizagens.

1.3 REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Ao longo do percurso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, a realização das Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) em diferentes contextos – Nomeadamente creche, pré-escolar e em duas turmas de diferentes anos do 1.º ciclo do ensino básico – constituiu uma experiência fundamental para a nossa formação como futuro docente. Estes momentos possibilitaram-nos observar, intervir e, crucialmente, refletir criticamente sobre a ação pedagógica, promovendo o desenvolvimento de uma atitude consciente sobre o papel do professor na construção de ambientes pedagógicos situados, significativos e inclusivos. Tal como referem Oliveira-Formosinho e Araújo (2019), o estágio constitui um momento privilegiado para o desenvolvimento profissional, na medida em que permite ligar a teoria à prática e promover a construção da identidade docente.

A diversidade dos contextos de PES proporcionou um contacto direto com grupos distintos, desafiando a aplicação mecânica de modelos pedagógicos e reforçando a ideia de que a prática educativa não é uma mera execução de teoria, mas uma construção situada e contínua de conhecimento para o estudante futuro professor. Esta perspetiva,

alinhada com as Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo (2018), sublinha a importância de uma prática flexível, informada pela escuta ativa do professor e pela valorização da voz das crianças, para a promoção de aprendizagens significativas. Através da observação, planificação e ação, desenvolvi e aprofundei competências como a capacidade de questionar a nossa própria prática e as teorias subjacentes, refletir sobre a ação pedagógica, sobre a importância e necessidade da promoção de ações estratégicas e atividades situadas, sobre a gestão da sala de aula, além da valorização do trabalho colaborativo. As orientações dos professores cooperantes e dos supervisores foram fundamentais para o nosso crescimento profissional, proporcionando momentos de reflexão e coconstrução profissional, que permitiram desafiar (pre)conceitos e aprofundar o nosso entendimento sobre a impossibilidade de existir uma forma singular de interagir com as crianças e os alunos, validando, antes, a necessidade de uma ação pedagógica intencional, centrada no desenvolvimento de cada criança como um ser único e individual. Esta abordagem é basilar na docência e é o que molda as opções e uma atuação didático-pedagógica focada na intencionalidade pedagógica e na criação de oportunidades significativas de aprendizagem, numa lógica, não só de integração, mas sobretudo de inclusão.

Em síntese, as PES permitiram-nos consolidar conhecimentos e, partindo do suporte teórico e conceptual, desenvolver competências profissionais e, acima de tudo, compreender que o papel do professor/educador é simultaneamente complexo, exigente e que pode ser profundamente transformador, como defende Alarcão (2010), ao sublinhar que o professor é um profissional reflexivo que aprende ao longo da sua prática, construindo saberes que resultam da articulação entre teoria, experiência e reflexão. A experiência em diferentes valências mostrou-nos que o docente não é um mero transmissor de conteúdos, mas um professor que medeia e é facilitador das aprendizagens, para, além de ser um promotor da autonomia e um agente de inclusão e promoção da cidadania. O processo de reflexão contínua que acompanhou toda a nossa prática, fundamental na formação de professores reflexivos, permite rever, recriar e repensar o conhecimento, tornando-o algo vivo e em constante evolução.

Através da observação, planificação e ação, desenvolvemos competências como a capacidade de questionar a nossa própria prática, refletir sobre a ação pedagógica, sobre a importância e necessidade da promoção de ações estratégicas e atividades situadas, sobre a gestão da sala de aula, além da valorização do trabalho colaborativo. As

orientações dos professores cooperantes e dos supervisores foram fundamentais para o nosso crescimento, proporcionando momentos de reflexão e construção profissional. Compreendemos que não existe uma única forma de interagir com as crianças e os alunos, mas sim a necessidade de uma ação pedagógica intencional, centrada no desenvolvimento de cada criança. Tal como se refere no PASEO (2017), a ação educativa deve “organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente [...] a integração de saberes” (p. 31). Esta abordagem permite que o docente atue com intencionalidade, criando oportunidades significativas de aprendizagem, numa lógica de inclusão, onde se reconhece que “todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos” (p. 13).

Em síntese, as PES permitiram-nos consolidar conhecimentos e, partindo do suporte teórico e conceptual, desenvolver competências profissionais e, acima de tudo, compreender que o papel do professor/educador é simultaneamente complexo, exigente e que pode ser profundamente transformador, como defende Alarcão (2010), ao sublinhar que o professor é um profissional reflexivo que aprende ao longo da sua prática, construindo saberes que resultam da articulação entre teoria e experiência. A experiência em diferentes valências mostrou-nos que o docente não é um transmissor de conteúdos, mas um mediador e um facilitador das aprendizagens, para além de ser um promotor da autonomia e um agente de inclusão e promoção da cidadania.

Como se lê no PASEO (2017), pretende-se formar “um cidadão [...] livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia [...] capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (p. 15). Esta é, para mim, a verdadeira missão educativa, e é nela que me revejo enquanto futuro profissional. Neste sentido, Nóvoa (2009) realça a importância de os “(...) professores se prepararem para um trabalho sobre si próprios (...)” (p. 38), evidenciando a necessidade de uma prática docente ancorada na autorreflexão contínua. Mais do que refletir, é essencial reconhecer que “(...) se contar com si próprio como modo de adquirir uma maior consciência do seu trabalho como educador” (p. 39), num processo onde também se confrontam estereótipos e experiências vividas que inevitavelmente influenciam a relação com os outros. Reconhecer estas influências é, pois, um passo fundamental para práticas pedagógicas mais conscientes, éticas e inclusivas.

1.3.1 CRECHE - LUGAR DE RELAÇÕES E AFETOS

Durante a PES I, no contexto de Creche, vivemos uma experiência profundamente enriquecedora. Esta experiência permitiu-nos compreender a especificidade da intervenção com crianças pequenas, onde a presença do adulto, o ambiente físico e as rotinas influenciam diretamente o bem-estar e o desenvolvimento de cada criança. Tal como refere Macedo (2002), esta fase exige uma ação sensível e intencional, centrada na escuta da criança e na qualidade das interações. A teoria do apego de Bowlby (1988) ajuda-nos também a compreender a importância do vínculo seguro nesta faixa etária.

Desde o início, procurámos observar atentamente o funcionamento do grupo e as interações entre as crianças e os adultos. A observação revelou-se essencial para conhecer os interesses, as preferências e os modos de agir de cada criança, permitindo-nos ajustar a nossa intervenção de forma sensível e intencional. Segundo Estrela (1994), a observação permite ao educador conhecer melhor cada criança, identificando as suas dificuldades e capacidades, o que fundamenta uma diferenciação pedagógica assente naquilo que a criança já sabe e é capaz de fazer. Parente (2011) salienta que “observar e escutar a criança torna-se essencial para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação, e para revelar as aprendizagens das crianças” (p. 3).

Lembramo-nos de um episódio particularmente marcante que aconteceu durante um dos momentos de acolhimento. Uma das crianças chorava com frequência ao chegar à sala, agarrando-se à mãe e recusando-se a entrar. Com o apoio da educadora cooperante, fomos orientados a manter uma postura calma, próxima e respeitadora, evitando forçar qualquer contacto e deixando que a criança decidisse como e quando se queria aproximar. Durante vários dias, sentámo-nos perto da entrada, com materiais de interesse por perto, observando a criança e mantendo-nos disponíveis com um olhar acolhedor e palavras suaves. Progressivamente, a criança começou a explorar o espaço com mais confiança, olhava-nos com curiosidade e, mais tarde, procurava o nosso colo. Este processo, embora demorado, ajudou-nos a compreender que a construção de uma relação segura e de confiança exige tempo, paciência e empatia. As Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC, 2024) reforçam esta ideia ao referirem que “a segurança e confiança emocional e afetiva de que a criança necessita para explorar e experienciar dependem de relações de respeito, afeto e apoio às suas iniciativas” (p. 18).

Recordamos também o momento de refeição, em que uma criança rejeitava totalmente a comida, fechando a boca e afastando o prato sempre que se tentava iniciar o momento. Com paciência, fomos criando pequenos momentos de aproximação, oferecendo a comida de forma tranquila e incentivando-a a segurar na colher. Aos poucos, com reforço positivo e respeitando o seu ritmo, a criança começou a aceitar pequenas quantidades de comida e depois a tentar levar a comida à boca. Esta vivência ajudou-nos a perceber que promover a autonomia implica dar tempo, apoiar e confiar nas capacidades da criança. As OPC (2024) referem que

é central que as interações pedagógicas favoreçam a iniciativa e autonomia da criança e criem desafios à sua evolução, num equilíbrio constante entre o apoio e a não interferência. Reconhecer e respeitar o ritmo de cada criança e garantir o tempo de que necessita para o envolvimento nos processos (p. 19).

Durante o estágio, fomos propondo atividades que incentivavam a exploração livre, utilizando materiais acessíveis, seguros e variados. Percebemos que sempre que o ambiente estava bem organizado, as crianças mostravam-se mais curiosas, concentradas e envolvidas. Em conjunto com a educadora cooperante, também tivemos a oportunidade de participar na organização do espaço, ajustando a disposição dos materiais e das zonas de atividade, de forma a promover a autonomia e as aprendizagens das crianças. Esta construção ajudou-nos a perceber a importância do ambiente e como o modo que se encontra organizado contribui para apoiar as aprendizagens, o desenvolvimento e o bem-estar das crianças. Esta ideia alinha-se com Oliveira-Formosinho (2007), que considera que o espaço desempenha um papel fundamental nas práticas educativas, atuando como mediador das relações, das aprendizagens e da construção da autonomia.

Esta etapa formativa foi essencial para reconhecermos a importância de uma ação pedagógica flexível, diversificada e baseada no respeito e na construção de relações próximas. Compreendemos que é no quotidiano, nos pequenos gestos e nas rotinas partilhadas, que se criam oportunidades para promover o desenvolvimento de cada criança.

Face ao que foi dito, entendo que o estágio em creche assume um papel preponderante na formação de futuros educadores, pois permite um contacto direto com a realidade pedagógica junto de crianças pequenas. Traduz-se num lugar de relações e afetos que permite e oferece aprendizagens como a compreensão do desenvolvimento infantil, a importância da escuta ativa, a construção de relações afetivas seguras, os

processos de vinculação e a planificação de atividades adequadas à faixa etária. Neste seguimento, contribui significativamente para o desenvolvimento de competências como a observação, a reflexão crítica e a tomada de decisão. Este estágio também ajudou a desconstruir preconceitos e mitos associados à desvalorização da educação na primeira infância, frequentemente vista como mera supervisão ou cuidado básico, quando na verdade representa uma fase crucial no desenvolvimento humano. A valorização desta etapa passa por reconhecer o papel transformador dos educadores, e as principais vantagens do estágio incluem o crescimento pessoal e profissional, o fortalecimento da identidade profissional e o entendimento profundo do impacto da educação desde os primeiros anos de vida.

1.3.2 EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR - LUGAR DE HOSPITALIDADE E DESCOBERTAS

Durante a nossa intervenção no contexto da PES II, em Pré-Escolar, procurámos desenvolver uma prática assente na observação contínua, sistemática e participativa. Este processo revelou-se essencial para compreendermos as dinâmicas do grupo, bem como as necessidades e interesses das crianças, respeitando os seus ritmos de desenvolvimento e aprendizagem. Neste contexto, torna-se evidente a importância da articulação entre o conhecimento teórico e didático-pedagógico (a práxis), possibilitando uma ação educativa intencional, refletida e situada, que reconhece cada criança como um ser único nas suas dimensões cognitivas, sociais, emocionais e motoras (Resendes & Soares, 2002).

Ao longo deste etapa formativa, fomos acolhidos numa sala onde a autonomia, o respeito e a expressão livre das crianças eram valorizados diariamente. Neste sentido, ao longo do estágio, adotei uma atitude proativa, propondo atividades de exploração com materiais naturais e não estruturados. Verificámos que estas propostas estimularam a curiosidade, a comunicação e a autonomia das crianças. Tal prática está alinhada com o que referem Post e Hohmann (2011), ao defenderem que “as crianças devem ter acesso a uma grande variedade de materiais de desperdício e naturais, para além dos brinquedos plásticos que têm uma atração sensorial reduzida” (p. 115).

A utilização destes materiais permitiu-nos observar momentos de grande envolvimento por parte das crianças, especialmente em atividades onde tinham liberdade

para explorar e criar. Recordamo-nos de uma proposta em que, utilizando folhas secas, paus, pedras e elementos recicláveis, as crianças construíram personagens imaginárias que, mais tarde, integraram numa história coletiva. O entusiasmo foi evidente e o diálogo entre pares revelou-se muito rico, com trocas de ideias, negociações e partilha de significados. Estes momentos mostraram-nos que a aprendizagem acontece de forma mais profunda quando é significativa e quando parte da experiência das crianças. Tal como referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) “ao participar ativamente no seu processo de aprendizagem, a criança vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhes novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade” (Silva, et al., 2016, p. 34).

Outro aspeto que marcou esta etapa formativa foi a importância da organização do ambiente educativo. Em articulação com a educadora cooperante, reorganizámos alguns espaços da sala, tornando-os mais acessíveis e apelativos, de modo a incentivar a autonomia e o envolvimento das crianças. Com esta mudança, verificámos que o tempo de concentração nas atividades aumentou, tal como a iniciativa e a disponibilidade das crianças para explorar novos materiais. Esta experiência permitiu-nos reconhecer o valor do espaço como terceiro educador, corroborando Oliveira-Formosinho (2007), quando afirma que “os ambientes educativos são concebidos como contextos educativos de desenvolvimento e aprendizagem que potenciam o envolvimento ativo das crianças” (p. 43).

No decorrer do estágio, deparámo-nos também com uma criança que, embora demonstrasse interesse pelas atividades, revelava dificuldade em exprimir-se verbalmente. Insistir na verbalização imediata não se afigurava como ação estratégica a considerar, pelo que criámos momentos de expressão através do desenho, da música e do movimento. Aos poucos, a criança começou a comunicar de forma mais espontânea, utilizando gestos, expressões faciais e sons. Esta vivência fez-nos refletir sobre a importância de respeitar os diferentes modos de expressão e de criar ambientes que validem todas as formas de comunicação. As OCEPE reforçam que “todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidos e valorizados” (Silva, et al., 2016, p.13), cabendo ao educador criar condições para que essa expressão se concretize. Ou como sugere Marchão (2021) a educação pré-escolar deve ser um lugar de igualdade de oportunidades e ter como

desígnio assegurar a equidade em vários níveis, destacando a equidade pedagógica, ou seja, o direito de cada criança vivenciar um contexto educativo de qualidade (Marchão, 2021).

Ao longo desta PES, desenvolvemos uma maior consciência sobre o nosso papel enquanto futuro educador: atento, que observa, escuta e age com intencionalidade. Compreendemos que uma prática educativa de qualidade não se baseia apenas nas atividades propostas, mas sobretudo na forma como se constroem as relações, se organiza o ambiente e se responde às necessidades do grupo. Esta etapa reforçou a importância de uma ação pedagógica atenta, centrada na criança, onde o afeto, o respeito e a escuta ativa são fundamentais para promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento harmonioso e integral da criança.

De igual forma, entendo que o estágio em educação pré-escolar se traduziu numa etapa crucial na nossa formação, enquanto futuro educador, pois proporcionou-nos uma vivência prática, articulando teoria e ação pedagógica com crianças dos 3 aos 6 anos, ou seja, foi um lugar de hospitalidade e permanentes descobertas. Neste contexto, enquanto estagiário, pude desenvolver aprendizagens significativas, como a planificação de atividades lúdicas e educativas, a gestão do grupo e do espaço educativo, e a promoção de uma aprendizagem ativa e inclusiva. Contribui para a compreensão do conteúdo funcional de educador a quem cabe fomentar a autonomia, o pensamento crítico, a capacidade de observação e a adaptação a diferentes realidades educativas. O estágio também permitiu ampliar o entendimento sobre o trabalho levado a cabo com crianças nesta faixa etária, frequentemente desvalorizado por uma perceção errónea de que “brincar não é aprender”. Na verdade, a educação pré-escolar é determinante para o desenvolvimento global da criança, sendo uma etapa educativa com intencionalidade pedagógica, não se confinando a entreter. Entre as principais vantagens deste estágio destaco o fortalecimento da identidade profissional, a ligação emocional com a prática e o reconhecimento da importância de uma educação de qualidade desde os primeiros anos e articulação como 1º CEB.

1.3.3 O 2.º ANO, DO 1.º CEB - O DESPERTAR DO PENSAMENTO CRÍTICO

No decorrer da PES III, realizada numa turma do 2.º ano do 1.º CEB, enfrentámos um novo conjunto de desafios, desta vez relacionados com a gestão do tempo, o

planeamento curricular e a diversidade de ritmos de aprendizagem. Esta experiência constituiu um marco na nossa prática, pois obrigou-nos a pensar a pedagogia de forma mais estruturada, sem perder de vista os princípios de diferenciação e de inclusão.

Desde o início do estágio, percebemos que um grupo de alunos apresentava dificuldades na leitura e na escrita, o que os deixava inseguros perante determinadas tarefas. Percebemos, desde logo, que era fundamental respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, garantindo que todos tivessem oportunidade de progredir de forma significativa. Para apoiar o trabalho do professor titular, começámos a introduzir momentos de trabalho autónomo com fichas diferenciadas e a utilizar estratégias específicas, como a leitura partilhada e a escrita orientada, ajustadas às necessidades observadas. Esta prática foi sendo construída com base na observação diária e num acompanhamento próximo, procurando proporcionar a cada aluno condições favoráveis ao seu desenvolvimento.

Esta abordagem encontra-se em consonância com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que defende uma escola centrada na equidade e na personalização das aprendizagens. Ou como referem Clérigo, Alves, Piscalho e Cardona (2017),

diferenciar práticas educativas é, portanto, a resposta do professor às necessidades dos alunos orientada por princípios gerais de diferenciação como sejam: as tarefas escolares adequadas, a flexibilização na organização dos grupos de trabalho e a avaliação e ajustamentos contínuos (p. 104).

Para além da diferenciação pedagógica, esta etapa permitiu-nos desenvolver um olhar mais atento sobre a importância da avaliação formativa no processo de ensino-aprendizagem. A recolha sistemática de evidências, como registos escritos, observações informais e tarefas realizadas pelos alunos, revelou-se essencial para ajustar as propostas educativas e garantir uma intervenção mais eficaz. Como refere Fernandes (2021),

a avaliação formativa é um processo eminentemente pedagógico, tão integrado quanto possível nos processos de ensino e aprendizagem, tendencialmente contínuo, cujo principal e fundamental propósito é apoiar e melhorar as aprendizagens dos alunos (p. 5).

Neste processo de reflexão sobre a prática, começámos a valorizar a importância de uma abordagem articulada entre as diferentes áreas curriculares. Ao acompanhar o planeamento e a concretização das atividades, percebemos que a interdisciplinaridade torna as aprendizagens mais significativas e contextualizadas, como também favorece o

desenvolvimento de competências transversais, promovendo uma visão mais crítica do conhecimento. Como defendem as Aprendizagens Essenciais (2018), a abordagem interdisciplinar é essencial para promover aprendizagens mobilizadoras, sustentadas na realidade dos alunos e no desenvolvimento das suas competências essenciais.

Paralelamente, fomos reconhecendo as vantagens do modelo monodocente no 1.º CEB, pois proporciona ao professor uma visão global do percurso dos alunos, permitindo-lhe acompanhar de forma contínua e próxima o seu desenvolvimento. Esta continuidade favorece uma planificação mais coerente e adaptável às necessidades, interesses e potencialidades de cada aluno. Como refere Santos (2017), a monodocência possibilita a criação de uma relação educativa mais sólida, facilitando a ligação entre as diferentes áreas curriculares e potenciando um ambiente educativo mais integrador e inclusivo. Assim, a interdisciplinaridade e a monodocência revelaram-se dois pilares fundamentais para a construção de práticas pedagógicas significativas, centradas nos alunos e na promoção do seu desenvolvimento global.

A experiência nesta PES contribuiu, assim, para o fortalecimento da nossa identidade profissional. Compreendi que ensinar é um processo dinâmico e relacional, onde o professor deve assumir um papel de mediador, promotor de contextos de aprendizagem significativos e ajustados às necessidades do grupo. Assumindo como refere Freire (1991) que, “ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (p. 58). Esta etapa foi, sem dúvida, um passo importante nesse processo de construção, onde aprofundámos o nosso compromisso com uma escola mais justa, inclusiva e centrada no desenvolvimento integral de cada aluno, pois permitiu-nos uma experiência prática rica e diversificada no trabalho com crianças em idade escolar. Entre as principais vantagens deste estágio destaco o desenvolvimento de competências pedagógicas sólidas, como a planificação e gestão de aulas, a avaliação formativa, a diferenciação pedagógica e a promoção da autonomia e do pensamento crítico dos alunos. Igualmente, pude ampliar conhecimentos sobre enquadramento e atendimento neste nível de ensino, sobre diferentes modelos pedagógicos, sobre as diferentes áreas curriculares, sobre a importância da interdisciplinaridade e sobre o uso de estratégias criativas para tornar a aprendizagem mais significativa. Além disso, foi, ainda oportunidade para refletir sobre o papel do professor e a complexidade da profissão.

1.3.4 O 3.º ANO DO 1.º CEB - RUMO À AUTONOMIA E CONSOLIDAÇÃO DO SABER

A PES IV foi, sem dúvida, a mais exigente, mas também a mais reveladora do ponto de vista do nosso desenvolvimento profissional. Encontrei um grupo participativo, curioso e com uma forte dinâmica social, o que tornou a gestão da sala simultaneamente rica e desafiante. As trocas constantes entre os alunos, embora positivas para a socialização, dificultavam muitas vezes a concentração e o ritmo das aulas.

Começar a trabalhar com a turma a meio do ano letivo representou um desafio adicional, pois exigiu uma adaptação rápida aos hábitos e às rotinas já instaladas. Durante esta prática, fomos percebendo que o manual escolar assumia um papel de grande importância no quotidiano da turma, sendo utilizado como apoio à organização e consolidação das aprendizagens. No entanto, a prática pedagógica não se limitava ao manual e diariamente foram integrados muitos recursos didáticos diversificados, como jogos pedagógicos, materiais manipuláveis, fichas de trabalho adaptadas, vídeos educativos e propostas de exploração prática. Esta diversidade de materiais permitiu tornar as atividades mais dinâmicas e ajustadas aos interesses e às necessidades dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais ativa e participativa. Como referem Bordinhão e Silva (2016), “os materiais didáticos são elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, pois possibilitam uma prática pedagógica mais dinâmica e significativa” (p. 3).

Outro aspeto que marcou esta prática supervisionada foi a valorização do trabalho de projeto como metodologia central no desenvolvimento das aprendizagens. Através dos projetos, os alunos envolveram-se de forma ativa na construção do conhecimento, partindo dos seus interesses e curiosidades. De acordo com Barbosa & Matos (2022),

a aprendizagem baseada em projetos promove uma aprendizagem significativa para o aluno, possibilitando-os refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem e serem investigadores do seu próprio aprendizado, resolvendo questões complexas cada vez mais presentes em um contexto que dialogue com a sua realidade (p. 2).

Um dos projetos que desenvolvemos teve como tema “A Sustentabilidade”, surgido do interesse das crianças após uma conversa sobre as atitudes que podemos adotar para proteger o planeta. O desenvolvimento deste projeto permitiu integrar de forma articulada diferentes áreas do saber, evidenciando o potencial da interdisciplinaridade

para tornar as aprendizagens mais significativas, contextualizadas e próximas da realidade dos alunos.

Esta etapa formativa permitiu-nos também aprofundar a importância da avaliação formativa no acompanhamento dos projetos e na regulação das aprendizagens. A observação sistemática, os registos escritos e as reflexões partilhadas com os alunos mostraram-se estratégias fundamentais para monitorizar o progresso, identificar dificuldades e ajustar o percurso de aprendizagem de forma contínua. Como refere Fernandes (2021), “a avaliação formativa é um processo eminentemente pedagógico, tão integrado quanto possível nos processos de ensino e aprendizagem, tendencialmente contínuo, cujo principal e fundamental propósito é apoiar e melhorar as aprendizagens dos alunos” (p. 5).

Em síntese, a PES IV consolidou a nossa visão de uma prática educativa centrada no aluno, onde o respeito pelos ritmos individuais, a diversidade de estratégias e a aposta na autonomia e no trabalho colaborativo representaram contributos essenciais para a construção de aprendizagens. Esta experiência reforçou o nosso compromisso com uma prática pedagógica crítica, reflexiva, intencional e sensível às necessidades de cada aluno, e foi mais um passo importante no processo de construção da nossa identidade como futuro professor. Tal como refere Alarcão (1996),

neste processo estou a descobrir-me e a conhecer-me a mim próprio como professor e a conhecer as condições em que exerço a minha profissão para poder assumir-me como profissional de ensino. Mas também neste processo estou a tomar consciência das semelhanças e das diferenças entre o meu processo reflexivo de formação e aquele que proponho aos meus alunos (p. 10),

o percurso formativo é também um processo de autoconhecimento e de construção consciente da prática profissional.

Face ao exposto entendo que a Prática de Ensino Supervisionada IV, levada a cabo no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, traduziu-se num momento determinante na nossa formação inicial, pois marcou a consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo de todo o percurso, clarificando a articulação entre a teoria (menos abstrata) com a prática (antecipada). Permitiu o desenvolvimento de conhecimentos sobre os conteúdos curriculares das várias áreas, bem como sobre metodologias de ensino e avaliação ajustadas às necessidades dos alunos. As competências que pude robustecer incluem a planificação de atividades integradas e diferenciadas, a gestão eficaz da sala de aula, a

promoção de ambientes de aprendizagem inclusivos e colaborativos, e a aplicação de estratégias promotoras do pensamento crítico e da autonomia dos alunos. Em termos de atitudes, pude fomentar o sentido de responsabilidade, a ética profissional, o respeito pela diversidade, a empatia e a capacidade de reflexão sobre a prática.

Realizar mais esta PES, permitiu-nos antecipar mais um cenário de trabalho, num futuro próximo e tê-la concluído concorre para a solidificação de uma identidade profissional mais sólida, com base na observação, experimentação e autoavaliação, tornando-nos mais preparado para enfrentar os desafios da docência com confiança e competência. Todavia, com a consciência de que além do conhecimento científico, o professor precisa de uma panóplia de aptidões pedagógicas, humanas e sociais para poder atender aos desafios da *práxis*. Entre elas realço a sensibilidade pedagógica e a empatia, ou seja, ter a capacidade de se colocar no lugar do aluno, compreendendo as suas dificuldades, motivações e contextos. É também essencial a competência comunicativa, para explicar conteúdos de forma clara, motivadora e adaptada aos diferentes perfis de aprendizagem., assim como saber lidar com o *stress*, manter a calma em situações desafiantes e promover um ambiente de respeito e bem-estar.

Além disso, um professor deve ter capacidade de escuta ativa, criatividade pedagógica, flexibilidade para adaptar estratégias, capacidade de ir revendo a sua prática com espírito crítico e a consciência de aprendizagem sistémica e sistemática. A ética profissional, a colaboração com os pares e o envolvimento com a comunidade educativa também se impõe ao professor que é muito mais do que um mero transmissor de saber e, que pelo contrário se tem de assumir como um guia, um facilitador, um modelo e um agente de transformação. Ou tal como nos diz Isabel Baptista (2005) o professor é antes de mais um técnico de relação humana, alguém que se dedica à educação enquanto “serviço que requer técnicos de relação e profissionalismo assentes nos valores da proximidade e hospitalidade” (pp. 109-110), ou seja, alguém com sensibilidade pedagógica de atender a todos e cada um, consoante as suas singularidades e ciente que se faz professor a cada prática, sabendo ser, sabendo estar e numa convivência pacífica, dialógica e relacional.

PARTE II – COMPONENTE INVESTIGATIVA

CAPÍTULO II – INVESTIGAR PARA COMPREENDER: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE EDUCATIVA

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL: TECENDO SABERES

2.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo tem como foco fazer um breve enquadramento teórico de maneira a alicerçar o trabalho empírico desenvolvido. Assim, a ênfase recai numa breve abordagem ao enquadramento legal, relativo ao 1.º CEB, ao desenvolvimento corporal e postural no 1.º CEB, aos conceitos, implicações e prevalências relativas à postura corporal, ao contexto escolar e fatores que influenciam a postura, assim como questões relativas à educação para a saúde, bem-estar e literacia corporal no 1.º ciclo. Ora, assumindo que, tradicionalmente a sala de aula se associa ao espaço educativo das aprendizagens formais, que se caracterizam pelo currículo, impõem-se a organização desses espaços. Pois, é primordial para a implementação de práticas pedagógicas que potenciam o processo de ensino e de aprendizagem (Zabalza, 2001). Neste sentido, é fundamental que se conceba um ambiente educativo bem estruturado e centrado nos alunos, facilitador do desenvolvimento de competências físicas, comunicativas, cognitivas e nas interações sociais (Post e Hohmann, 2011) e se possível que concorra e potencie a boa postura corporal.

2.1.1 PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

Como é sabido o 1º Ciclo do Ensino Básico é a primeira etapa de educação, de carácter obrigatório, já que a frequência do Jardim de infância fica à opção dos Encarregados de educação, tal como preconizado na Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 que determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico. Ou como refere no seu artigo 7.º, cabe-lhe “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”.

Nesta linha, o 1º CEB enquadra-se num quadro de formação universal, já que se destina a todas as crianças, durante nove anos de escolaridade, independentemente das suas circunstâncias. Traduz-se, na possibilidade de se concretizar o princípio democrático

subjacente a todo o sistema educativo (ME, 2004). Destacamos da LBSE os objetivos gerais que vão ao encontro das grandes finalidades deste estudo:

- ✓ Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- ✓ Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios;
- ✓ Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
- ✓ Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos (ME, 2004, pp. 11-14).

Face ao que foi dito, apraz-nos, ainda referir que o 1.º CEB constitui-se como um nível de ensino que se organiza no sentido de facilitar a sua concretização, como se poderá constatar na matriz vigente, a qual permite atender as crianças entre os 6 e os 10 anos de forma integral, respeitando as singularidades de todos e cada um e onde nos parece possível enquadrar os objetivos da investigação.

2.1.2 DESENVOLVIMENTO CORPORAL E POSTURA NO 1.º CEB

Durante o 1.º Ciclo do Ensino Básico, que abrange crianças entre os 6 e os 10 anos, ocorrem importantes transformações ao nível do desenvolvimento físico, motor e postural, que influenciam diretamente a forma como as crianças interagem com o espaço escolar e com o seu próprio corpo (Minghelli et al., 2021). Esta fase é particularmente sensível ao nível do crescimento ósseo e muscular, o que exige uma atenção redobrada no modo como a criança se senta, caminha, transporta objetos ou permanece por longos períodos em determinada posição (Santos et al., 2021). Segundo Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), a aquisição de competências motoras e posturais nesta fase é fortemente

influenciada pelas experiências vividas e pelo contexto físico em que a criança está inserida.

Durante a infância, o desenvolvimento postural está condicionado pela imaturidade do sistema musculoesquelético, pela rapidez do crescimento e pela adaptação a estímulos do ambiente (Noll et al., 2013). Segundo os mesmos autores, as alterações posturais nesta fase podem estar associadas a fatores como o crescimento acelerado, o mobiliário inadequado e a adoção de posturas incorretas mantidas ao longo do tempo. Vidal-Conti et al. (2021) reforçam que o controlo postural eficaz exige uma intervenção precoce e ajustada às modificações fisiológicas desta faixa etária. No entanto, a imaturidade funcional do sistema musculoesquelético torna as crianças mais vulneráveis à adoção de posturas incorretas, sobretudo quando expostas a contextos prolongados de sedentarismo ou a mobiliário inadequado (Noll et al., 2019).

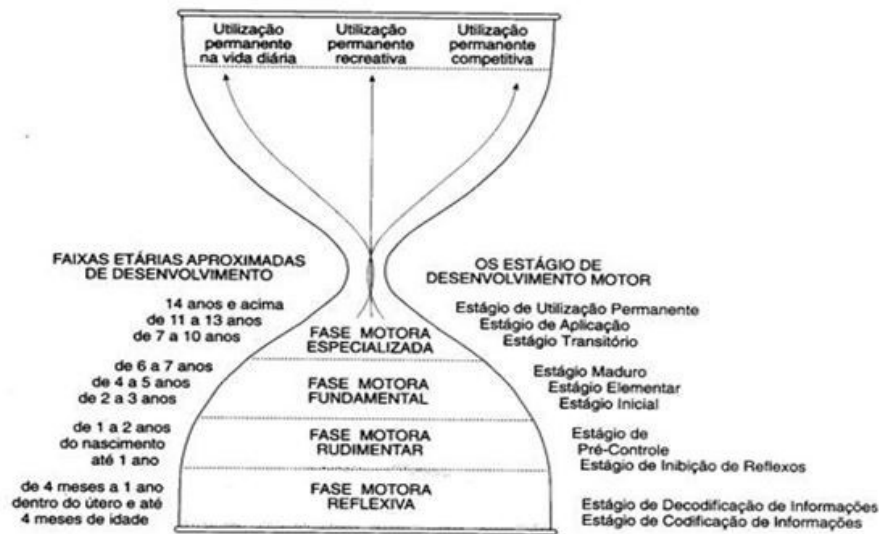
O desenvolvimento motor das crianças entre os 6 e os 10 anos pode ser compreendido à luz do modelo de "ampulheta" proposto por Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), caracterizado por quatro grandes fases: reflexa, rudimentar, fundamental e especializada. Este modelo tem sido amplamente utilizado no âmbito da educação física e do desenvolvimento motor, embora seja importante reconhecer que pode vir a beneficiar de atualizações à luz das mais recentes investigações sobre o desenvolvimento infantil.

Ainda de acordo com este modelo, a criança nas idades correspondentes ao 1.º CEB, situa-se predominantemente na fase motora fundamental, iniciando a transição para a fase especializada. Nesta etapa, adquire e aperfeiçoa habilidades motoras básicas como correr, saltar, lançar e equilibrar-se, consolidando o controlo postural e a coordenação dos grandes grupos musculares. Estas competências são fundamentais para a autonomia e para a realização de tarefas escolares e do quotidiano, como transportar a mochila ou manter uma postura correta durante o tempo de trabalho em sala de aula.

A Figura 9 ilustra este modelo em forma de ampulheta, representando a evolução progressiva e contínua das competências motoras ao longo do desenvolvimento humano, desde os reflexos inatos até às habilidades especializadas, evidenciando a importância da estimulação adequada em cada fase para o crescimento harmonioso da criança.

Figura 9

Modelo de desenvolvimento motor em forma de ampulheta (Gallahue et al., 2013)



De acordo com Piaget (1971), as crianças dos 6 aos 11 anos encontram-se no estágio das operações concretas, sendo capazes de desenvolver noções espaciais e de compreender relações entre o corpo e os objetos. Esta capacidade poderá favorecer a aprendizagem de boas práticas posturais, se devidamente orientada. Vygotsky (1991), por seu lado, reforça a importância das interações sociais e do meio ambiente na construção do conhecimento, incluindo o conhecimento corporal. Assim, o ambiente escolar, os professores e os pares desempenham um papel central na construção de comportamentos posturais adequados.

2.1.3 A POSTURA CORPORAL: CONCEITO, IMPLICAÇÕES E PREVALÊNCIA

A postura corporal pode ser compreendida como o alinhamento entre os segmentos corporais e a sua relação com o ambiente, permitindo ao corpo manter-se em equilíbrio estático e dinâmico (Kandel et al., 2013). Esta organização postural influencia a eficiência dos movimentos, o bem-estar físico e a funcionalidade do corpo, assumindo uma dimensão dinâmica e adaptável ao longo do desenvolvimento (Tribastone, 2001). Descrevendo-a, o referido autor, como a forma espontânea como o corpo se organiza no espaço, facilitando a transição entre repouso e movimento com equilíbrio e harmonia.

Durante a infância, especialmente em idade escolar, a postura está em constante adaptação, influenciada pelo crescimento ósseo, pela maturação muscular e pelas exigências do meio envolvente. Quando não existe consciência corporal nem adequação do ambiente escolar às necessidades morfológicas dos alunos, surgem posturas compensatórias que podem resultar em sobrecargas, dores e desequilíbrios musculares (Palmer & Epler, 2009; Magee, 2005).

Há estudos que apontam para uma elevada prevalência de dor lombar e alterações posturais em idade escolar (Masiero et al., 2021; Vidal-Conti et al., 2021; Alves, 2011). Noll et al. (2019) identificaram associações significativas entre o tempo sedentário, o transporte inadequado da mochila e a incidência de dor lombar em crianças em idade escolar. Vidal-Conti et al. (2021) reportam uma prevalência de dor lombar de 73,6% ao longo da vida em crianças entre os 10 e os 12 anos, com maior incidência em raparigas e com impacto direto na frequência escolar e nas atividades diárias.

Fatores como o excesso de peso da mochila, mobiliário desadequado, longos períodos sentados e fraca literacia postural contribuem para o agravamento da condição postural das crianças (Santos et al., 2021; Milbradt & Pranke, 2011). Fagundes et al. (2016) alertam ainda para a necessidade de estratégias educativas e preventivas mais eficazes, adequadas às realidades escolares e às características físicas desta faixa etária. Acrescentando Alves (2011), que a repetição contínua de posturas incorretas pode provocar alterações musculoesqueléticas, com impacto no bem-estar geral das crianças.

Neste sentido, é fundamental que a escola desempenhe um papel proativo na promoção da saúde postural. No entanto, uma análise mais aprofundada sobre a forma como o contexto escolar influencia a postura será desenvolvida na secção seguinte. Aqui, destaca-se apenas que estratégias como programas de educação postural, campanhas de sensibilização e adequação do mobiliário, podem contribuir significativamente para o bem-estar dos alunos (Rodrigues et al., 2003; DGE, 2019).

2.1.4 CONTEXTO ESCOLAR E FATORES QUE INFLUENCIAM A POSTURA

O ambiente escolar desempenha um papel significativo na forma como a postura corporal das crianças se desenvolve ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Diversos estudos apontam o mobiliário desadequado, o tempo prolongado em posição sentada, o

transporte incorreto de mochilas e a ausência de pausas ativas como fatores de risco para o surgimento de alterações posturais em idade escolar (Noll et al., 2013; Alves, 2011; Milbradt & Pranke, 2011; Minghelli et al., 2009;).

O tempo que as crianças passam sentadas em sala de aula, muitas vezes superior a cinco horas diárias, não é compatível com as suas necessidades de movimento e pode originar dores na coluna, especialmente na região lombar e cervical (Stošić e Stošić, 2020; Rego & Scartoni, 2008). O mobiliário escolar, quando não adaptado à estatura e à morfologia dos alunos, contribui para a adoção de posturas assimétricas, tais como inclinação do tronco, elevação de ombros e projeção anterior da cabeça (Santos et al., 2021; Back & Lima, 2009). Noll et al. (2013) referem que a ausência de ergonomia nos contextos escolares pode interferir no alinhamento postural e contribuir para o desenvolvimento de dor musculoesquelética em idade precoce.

Adicionalmente, o transporte de mochilas pesadas e de forma inadequada (por exemplo, com uma alça apenas ou excessivamente carregadas) está associado ao aparecimento de dores e desvios posturais, como a escoliose funcional e a hiperlordose lombar (Ries et al., 2012). A Direção-Geral da Educação (2019) recomenda que o peso da mochila não ultrapasse 10% do peso corporal do aluno, sublinhando a importância da consciencialização dos encarregados de educação, professores e alunos para esta problemática.

O trabalho realizado por Vidal-Conti et al. (2021), aponta para uma associação significativa entre a dor e o tempo despendido em posição sentada, bem como o uso incorreto da mochila. Nesta sequência os autores alertam para a necessidade de repensar os contextos escolares, promovendo ambientes mais ativos e ajustados às características anatómicas dos alunos.

Por sua vez, Alves (2021) destaca que os hábitos posturais se constroem desde a infância e que a escola, como espaço de permanência prolongada, assume um papel determinante na prevenção de alterações posturais. Sendo que a ausência de programas de educação postural e de espaços que favoreçam o movimento espontâneo contribui para o sedentarismo e para o agravamento de problemas musculoesqueléticos.

A literatura indica, ainda, que a postura adotada pelas crianças não é apenas influenciada por fatores físicos, mas também comportamentais e psicossociais (Paula et al., 2021). Estudos desenvolvidos estes autores, mostram que o stress, a ansiedade e a

pressão escolar podem repercutir-se na postura, nomeadamente através do aumento da tensão muscular e da adoção inconsciente de posições de retração corporal.

Assim, o contexto escolar, enquanto espaço privilegiado de desenvolvimento infantil, deve ser alvo de atenção cuidada no que respeita à organização dos espaços, à formação dos profissionais e à sensibilização das famílias. A identificação e correção precoce de hábitos posturais inadequados poderão contribuir para a promoção do bem-estar físico, prevenindo o surgimento de dores crónicas ou deformações da coluna vertebral em idades posteriores (Vidal-Conti et al., 2021).

2.1.5 EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE, BEM-ESTAR E LITERACIA CORPORAL NO 1.º CEB

Face aos desafios identificados, a escola assume um papel fundamental na prevenção de problemas posturais e na promoção do bem-estar físico. As Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento (DGE, 2022) destacam a importância da promoção da saúde e da adoção de comportamentos responsáveis face ao corpo, integrando a literacia corporal como uma dimensão essencial da educação para a cidadania.

A implementação de programas de educação postural no 1.º Ciclo, ajustados às características físicas e cognitivas dos alunos, pode contribuir para a prevenção de alterações musculoesqueléticas e para a aquisição de hábitos de vida saudáveis (Fagundes et al., 2016; Fernandes et al., 2017). Iniciativas como a campanha “*Mochila Leve*” (DGE, 2019) ou a publicação digital “*O saber não deve pesar*” (SNS, 2018), visam precisamente sensibilizar toda a comunidade educativa para os riscos associados à sobrecarga postural e para a importância de escolhas conscientes no quotidiano escolar.

A escola deve, portanto, proporcionar experiências educativas que estimulem a consciência corporal, a autorregulação postural e o movimento, favorecendo o equilíbrio entre as exigências da aprendizagem formal e as necessidades de desenvolvimento físico das crianças (Vidal-Conti et al., 2021; Rodrigues et al., 2003).

De acordo com Alves (2021), a educação para a saúde deve estar presente de forma transversal no currículo, promovendo a responsabilização dos alunos face ao seu corpo e criando condições para que estes adquiram competências que lhes permitam

reconhecer e corrigir posturas inadequadas. A literacia corporal, enquanto componente da literacia em saúde, é essencial para que os alunos desenvolvam uma relação consciente com o seu corpo, adotando comportamentos preventivos que se prolonguem ao longo da vida.

Assim, torna-se indispensável que os profissionais da educação sejam sensibilizados e formados para integrar práticas que valorizem a postura corporal e o movimento nas suas atividades pedagógicas.

Apenas através de uma abordagem integrada e continuada será possível minimizar os riscos associados ao sedentarismo e à má postura, promovendo o bem-estar físico e o sucesso educativo dos alunos (Tokuhamma-Espinosa, 2010). Esta perspetiva alinha-se com os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), que defende a valorização da saúde e do corpo como parte integrante da formação humana, estimulando o desenvolvimento de cidadãos responsáveis, autónomos e conscientes da importância de cuidar do seu bem-estar físico, mas também global, ao longo da vida (DGE, 2017).

2.2. METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO

A investigação em Educação, particularmente no contexto da Prática de Ensino Supervisionada (PES), desempenha um papel fundamental na formação inicial de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico. Esta permite uma reflexão crítica e fundamentada sobre as práticas pedagógicas, promovendo a construção de saberes profissionais sustentados na teoria e na experiência. Através da investigação, os futuros docentes desenvolvem competências de análise, problematização e tomada de decisão, essenciais para responder aos desafios complexos da realidade educativa. Assim, a investigação contribui não só para a melhoria da qualidade do ensino, mas também para a consolidação de uma identidade profissional e neste sentido intentamos percorrer um caminho coerente e alinhado com estes pressupostos.

2.2.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS

Atendendo à especificidade do estudo que, agora se apresenta, levado a cabo no âmbito da PES, inserida na formação inicial de educadores de infância e professores do 1.º ciclo, creio que a metodologia de investigação-ação se revela particularmente adequada. Este modelo permite uma articulação eficaz entre a teoria e a prática, promovendo uma postura reflexiva e investigativa sobre as práticas pedagógicas em contextos reais de ensino (Coutinho, 2014). A investigação-ação envolve os futuros docentes como participantes ativos no processo de investigação, tornando-os agentes de mudança e desenvolvimento profissional (Elliott, 1991). Esta abordagem favorece a construção de saberes profissionais contextualizados, sustentando-se na observação sistemática, na análise crítica e na implementação de estratégias de melhoria (Ponte, 2012). Ao integrar a investigação-ação na formação inicial, fomenta-se a autonomia, a capacidade de autoavaliação e a responsabilidade ética dos profissionais em formação, promovendo práticas educativas mais conscientes e transformadoras.

2.2.2 CARATERIZAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO - PORQUE SE FEZ

Compreender os hábitos de postura corporal adotados pelos alunos em contexto escolar, permite recolher informação essencial para a construção de estratégias pedagógicas que promovam o bem-estar físico e previnam a adoção de comportamentos corporais desajustados (Carvalho, Ferreira & Tracana, 2011). Neste sentido, é de realçar o que é defendido por Gallahue et al. (2013), que é logo desde os primeiros anos de vida escolar que as crianças começam a desenvolver a capacidade de perceber as ações e as experiências vividas que promovem o seu desenvolvimento. Reforçando, tal como sugerem Honrubia-Montesinos et al. (2021), que as crianças são especialmente atraídas pelo movimento, o que lhes permite melhorar as suas capacidades motoras, proporcionando-lhes um domínio do seu corpo em diferentes posturas e situações.

Portanto, é durante os primeiros anos de escolaridade que as crianças se encontram numa fase de desenvolvimento físico acelerado, sendo particularmente vulneráveis às influências do ambiente escolar, nomeadamente às que se relacionam com a postura corporal adotada nas atividades do dia a dia Ayed et al (2019). Como salienta Minghelli et al (2021), o tempo prolongado em posição de sentado e a inadequação do mobiliário escolar, especialmente durante a escrita, pode provocar alterações posturais. Ainda, segundo Alves (2011), o transporte do material escolar, sobretudo quando realizado de forma incorreta, como o uso da mochila em apenas um dos ombros, constitui um dos fatores mais frequentemente apontados como potenciador de desequilíbrios posturais. A conjugação destas condições torna-se particularmente crítica, uma vez que os hábitos posturais incorretos, adquiridos desde os primeiros anos do ensino básico, são motivo de crescente preocupação, pelo risco que representam no desenvolvimento físico e motor da criança (Vidal-Conti et al., 2021; Alves, 2011).

Neste enquadramento, a escola assume um papel central na identificação precoce de sinais de alerta e na implementação de práticas que valorizem o corpo e o movimento no quotidiano das crianças. Como referem Masiero et al. (2021), Minghelli et al. (2021) e Santos et al. (2021), as dores de costas nas crianças estão essencialmente associadas ao transporte de mochila muito carregadas, sendo igualmente influenciadas por fatores como o tempo prolongado em posição sentada e o mobiliário desajustado (Minghelli et al., 2021, Carvalho et al., 2011).

Uma investigação transversal, também com recurso à aplicação de questionários, reportou um valor de 33,7% de prevalência de dor lombar em 1236 crianças avaliadas (Fabricant, 2020).

Segundo Yao et al. (2011) e Beynon et al. (2019), destaca-se a importância de desenvolver estudos que permitam identificar a prevalência da dor nas distintas regiões da coluna vertebral, nomeadamente cervical, dorsal e lombar, e os fatores de risco a ela associados. Tal investigação revela-se especialmente pertinente em faixas etárias mais jovens, uma vez que pode contribuir para a monitorização e implementação de estratégias preventivas eficazes, com potencial impacto na redução da incidência deste problema de saúde em fases mais avançadas da vida.

Na continuidade, é de salientar que a relevância deste estudo encontra também sustentação nos documentos orientadores da política educativa portuguesa. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (ME, 2017) propõe uma formação humanista, assente em valores de saúde, bem-estar e responsabilidade individual e coletiva. Entre os princípios orientadores, destaca-se o desenvolvimento de competências que envolvem a autonomia, a consciência corporal e o cuidado com o próprio corpo. Paralelamente, as Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento para o 1.º CEB valorizam o domínio da saúde como área de competência, promovendo a compreensão da importância da adoção de comportamentos saudáveis e da prevenção de fatores de risco físicos e emocionais (ME, 2022).

Neste enquadramento, a presente investigação assume uma abordagem de natureza mista, com carácter descritivo e de delineamento transversal, centrando-se na perceção dos alunos do 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à sua postura corporal e desconforto físico, baseado na manifestação percetiva de dores nas costas. Assim, a recolha direta desta informação permitirá identificar padrões de comportamento postural e fatores de risco, constituindo uma base empírica para práticas pedagógicas ajustadas e eficazes.

Desta forma, esta investigação representa uma oportunidade para valorizar a escola como espaço de promoção da saúde e do bem-estar físico, contribuindo para a formação dos alunos.

2.2.3 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO - O QUÊ E PARA QUE SE FEZ

A experiência em ambiente escolar permitiu identificar, de forma recorrente, que as crianças apresentam hábitos comportamentais de postura corporal inadequados. A partir dessas observações diretas, surgiu o interesse em investigar os hábitos posturais dos alunos com quem contactamos diariamente e o impacto que, eventualmente, poderiam ter no seu bem-estar físico.

Assim, a presente investigação foi delineada com o objetivo principal de avaliar e caracterizar os hábitos de postura corporal dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, especificamente, dos alunos dos 3.º e 4.º anos, com o intuito de identificar atitudes posturais desajustadas em ambiente escolar e possíveis queixas físicas associadas a esses comportamentos. Pretende-se, assim, compreender de que forma as posturas adotadas no contexto da sala de aula e o modo como as crianças transportam o seu material escolar podem influenciar o seu bem-estar físico diário.

Neste contexto, a definição clara dos objetivos da investigação revela-se fundamental para orientar as etapas metodológicas do estudo e garantir a recolha de dados empíricos significativos.

Para alcançar o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Verificar se os alunos do 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm hábitos de postura corporal inadequados em contexto escolar;
- Averiguar se os alunos do 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico apresentam dores nas costas, como potencial indicador do bem-estar físico.
- Identificar diferenças entre sexos relativamente aos hábitos de postura corporal e dor nas costas;
- Sensibilizar os alunos para a importância de cuidar do corpo;
- Promover aprendizagens assentes numa abordagem interdisciplinar e participativa.

A concretização destes objetivos permitirá uma leitura crítica da realidade vivida pelos alunos do 1.º CEB, com vista à promoção de práticas pedagógicas mais conscientes e ajustadas às necessidades corporais das crianças.

Simultaneamente, com este estudo, visa-se gerar conhecimento que poderá contribuir para o desenvolvimento de estratégias de intervenção precoce que valorizem a educação postural integrada nas práticas curriculares, como componente de formação integral da criança em meio escolar.

2.2.4 CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA - COM QUEM SE FEZ

Embora a prática de ensino supervisionada tenha decorrido apenas numa turma de 3.º ano, alargámos a aplicação dos questionários a todas as turmas dos 3.º e 4.º anos da escola, com o objetivo de se obter uma visão mais abrangente dos hábitos de postura corporal dos alunos deste ciclo de ensino do contexto de acolhimento, procurando-se encontrar maior robustez nos resultados e, de certa forma, legitimar os dados recolhidos com a turma de estágio. Assim, a seleção da amostra obedeceu a critérios de conveniência, sendo que a sua base se consubstancia na turma de 3.º ano, com quem tivemos a oportunidade de desenvolver a PES IV e conforme já caracterizamos na primeira parte deste trabalho (turma de 20 alunos). O local onde realizámos o estudo pertence a uma escola pública integrada num agrupamento de escolas da área metropolitana do Porto, tendo sido definida com base na acessibilidade e na proximidade proporcionada pelo estágio curricular realizado nessa mesma escola.

Considera-se, assim, que a amostra recolhida é representativa da realidade dos alunos da escola em estudo, tendo em conta a elevada taxa de participação e o contexto real de aplicação.

A participação de todos os alunos decorreu de forma voluntária, mediante autorização formal dos encarregados de educação. Paralelamente, foi também solicitado o consentimento dos próprios alunos, de forma adequada à sua faixa etária, garantindo-se que compreendiam a natureza do estudo e que participavam de forma livre e informada. A tabela 3 apresenta a caracterização da amostra envolvida, discriminando o número total de alunos inscritos, bem como a sua distribuição por sexo e o número efetivo de participantes.

Tabela 3

Caraterização da amostra.

	N.º alunos inscritos	Nº alunos femininos	N.º alunos masculinos	N.º total alunos
Todas as turmas	119	50	63	113

A diferença de seis alunos entre o número total de alunos inscritos (119 alunos) e o número de participantes efetivos no estudo (113 alunos) justifica-se por três fatores distintos: a ausência de alguns alunos no momento da aplicação do questionário, a não autorização por parte de alguns encarregados de educação e a recusa voluntária de participação por parte de alguns alunos, cujas decisões foram respeitadas em conformidade com os princípios éticos da investigação com menores.

2.2.5 INSTRUMENTOS - COMO SE FEZ

O presente estudo foi realizado com recurso a dois questionários validados para a faixa etária em análise, respetivamente, Ritter, Souza e Cristiane (2004), “Perceção dos alunos sobre a postura adotada no ambiente escolar” e “Questionário sobre a coluna jovem” (Lauridsen & Hestbaek, 2013). Ambos os questionários foram adaptados em termos linguísticos para português europeu, sem alterar o significado das questões, por Alves (2011) e Alves et al. (2022), respetivamente. A utilização destes instrumentos em português europeu, foram devidamente autorizados pelos respetivos investigadores.

O questionário “*Instrumento para conhecimento da perceção dos alunos sobre a postura adotada no ambiente escolar*” (Anexo 1) é composto por seis questões, cada uma acompanhada de quatro imagens ilustrativas representando diferentes formas de execução de determinadas ações em contexto escolar, com destaque para a postura corporal adotada. As questões abordam atividades quotidianas das crianças, nomeadamente:

- Questão 1 – Como costumás sentar-te na sala de aula?
- Questão 2 – Como costumás sentar-te quando escreves?

- Questão 3 – Como costumavas transportar o teu material escolar?
- Questão 4 – Como costumavas usar a mochila na escola?
- Questão 5 – Como costumavas apanhar um objeto pesado do chão?
- Questão 6 – Como costumavas apanhar um objeto leve do chão?

A cada aluno foi solicitado que selecionasse, em cada questão, a imagem que melhor refletia o seu comportamento habitual. Caso nenhuma imagem correspondesse ao seu hábito, o aluno podia descrevê-lo livremente. O questionário incluía ainda informação sociodemográfica simples, como o sexo e a data de nascimento.

Complementarmente ao questionário sobre hábitos de postura corporal, foi aplicado, então, o “Questionário sobre a coluna jovem” (Anexo 2), com o objetivo de recolher informações relativas à presença de dor nas costas, nomeadamente nas zonas cervical (pescoço), dorsal (meio das costas) e lombar (parte inferior das costas).

Este instrumento inclui perguntas simples e ilustradas que permitem avaliar se os alunos costumam sentir dor nessas regiões, se experienciaram dor na última semana ou no próprio dia da aplicação e qual o nível máximo de dor já sentido, com recurso a uma escala visual de faces, de 1 (sem dor) a 6 (muitíssima dor).

Adicionalmente, foram incluídas questões sobre o impacto das dores nas rotinas diárias, como faltar à escola, não conseguir praticar desporto ou ter necessidade de recorrer a profissionais de saúde.

O questionário foi preenchido individualmente em contexto de sala de aula, com o acompanhamento do investigador, de modo a garantir que todos os participantes compreendiam as perguntas e respondiam com confiança.

Segundo Lauridsen & Hestbaek (2013), entre 85% a 90% das crianças com 9 ou mais anos de idade, são capazes de fornecer de uma forma fiável uma auto-avaliação da dor, dado tratar-se de uma escala adequada à idade.

Daí a opção pela aplicação deste instrumento que nos permitiu obter uma melhor visão sobre a dor nas costas como indicador do bem-estar físico dos alunos, contribuindo para uma análise mais realista e fundamentada dos objetivos do estudo.

2.2.6 PROCEDIMENTOS

Para se poder intervir de forma eficaz num contexto educativo, é imprescindível conhecer previamente a realidade em que se atua, sendo o diagnóstico uma etapa essencial

no processo investigativo. Tal como defendem Bogdan e Biklen (1994), a observação direta constitui uma ferramenta central na recolha de dados em contextos naturais, permitindo uma compreensão profunda das dinâmicas pedagógicas, das interações e das necessidades específicas do grupo.

Neste sentido, privilegiou-se a observação participante sistemática, complementada com registos de campo e grelhas de observação, de forma a captar padrões comportamentais, rotinas pedagógicas e áreas críticas a melhorar (Coutinho, 2014). A análise destes dados possibilitou a identificação de um problema educativo concreto, que serviu de base no desenho de uma proposta de intervenção pedagógica.

Esta proposta, ancorada nos pressupostos da investigação-ação (Elliott, 1991), foi pensada de forma flexível e ajustada às especificidades do contexto, respeitando as características dos alunos, as orientações curriculares e os objetivos de desenvolvimento global (Ponte, 2012). Assim, a intervenção didático-pedagógica foi desenhada não como uma solução fechada, mas como um processo em constante ajustamento, orientado para a melhoria contínua da prática, como de resto tivemos a possibilidade de aferir no decorrer da sua implementação, pois, foi aplicada e orientada sequencialmente para a concretização de objetivos previamente delineados. Ou seja, teve como finalidades principais: (1) sensibilizar os alunos para a importância de cuidar do corpo e adotar hábitos de vida saudáveis e (2) promover aprendizagens significativas através de uma abordagem interdisciplinar e participativa, uma vez que se partiu na necessidade diagnosticada.

A avaliação da atividade de intervenção didático-pedagógica foi realizada pelos próprios alunos, utilizando um instrumento simples e intuitivo. Cada criança recebeu um cartão (Apêndice 1) com três expressões faciais: um rosto sorridente (que significava “gostei muito”), um rosto neutro (“foi mais ou menos”) e um rosto triste (“não gostei”). No final da atividade, os alunos foram convidados a pintar a expressão que melhor representava aquilo que sentiram em relação à experiência vivida. Este instrumento de avaliação, permitiu recolher as perceções dos alunos sobre a atividade

No que respeita à recolha de dados para efeitos de investigação, esta iniciou-se com a obtenção da autorização formal do agrupamento de escolas onde se inseria o estabelecimento de ensino participante (Apêndice 2). Após a aprovação institucional, foram enviados pedidos de consentimento informado aos encarregados de educação (Apêndice 3), nos quais se apresentavam os objetivos do estudo, a sua relevância, bem

como as garantias de anonimato, confidencialidade e participação voluntária. Simultaneamente, foi também solicitado o assentimento dos próprios alunos, garantindo que compreendiam a natureza do estudo e que a sua participação era livre e informada.

A aplicação dos questionários decorreu em contexto de sala de aula, num ambiente calmo e familiar, que favoreceu a concentração dos alunos e a fiabilidade das respostas. A administração do instrumento foi conduzida pelo investigador, com o acompanhamento e supervisão das orientadoras do presente estudo, assegurando-se a padronização das instruções e a disponibilidade para esclarecimento de dúvidas. Cada aluno respondeu de forma individual, utilizando o seu computador pessoal ou os dispositivos da escola.

A cada participante foi solicitado que seleccionasse, em cada questão, a imagem que melhor refletia o seu comportamento habitual. Quando nenhuma das opções ilustradas correspondia à sua prática, o aluno podia descrevê-la livremente. O tempo médio de resposta aos dois questionários situou-se nos 10 minutos.

Todos os procedimentos foram realizados em conformidade com os princípios éticos da investigação em seres humanos, nomeadamente os definidos pela Declaração de Helsínquia, bem como com o regulamento da Comissão de Ética do ISCE Douro. Foram respeitados os direitos e o bem-estar dos participantes, garantindo-se o cumprimento dos princípios de autonomia, beneficência, não maleficência e justiça (Beauchamp & Childress, 2002).

2.3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS - O QUE REVELAM OS DADOS

Neste subcapítulo, apresentam-se os resultados do estudo realizado, com base numa análise descritiva que visa caracterizar a amostra relativamente aos hábitos de postura corporal e à ocorrência de dores nas costas nos alunos do 3.º e 4.º anos do 1.º CEB.

A descrição dos dados apoia-se na análise percentual da ocorrência de comportamentos posturais e de manifestação de dores nas costas, considerando as questões identificadas como mais relevantes para a consecução dos objetivos do estudo, conforme fundamentado anteriormente no enquadramento metodológico e contextual.

Tanto a apresentação como a discussão dos resultados seguirão uma abordagem sistemática, organizada por questão analisada, com base nos dois questionários aplicados: “*Perceção de Hábitos de Postura Corporal*” e “*Perceção de Dores nas Costas*”.

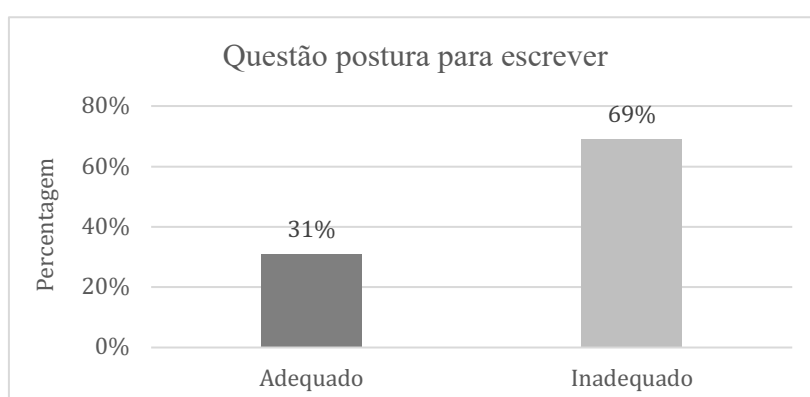
Avaliação dos hábitos de postura corporal

Postura para escrever

A figura 10 indica-nos a percentagem de alunos que respondeu adotar uma postura adequada ou inadequada da questão 2, do questionário: “a forma como normalmente se senta para escrever” (“Questão postura para escrever”).

Figura 10

Distribuição percentual dos alunos que adotam uma postura adequada ou inadequada, de acordo com as respostas à questão "postura para escrever".

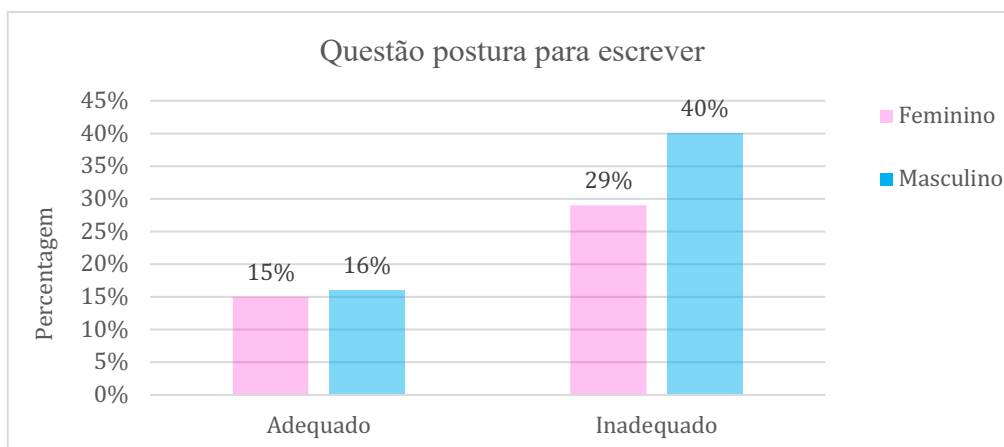


Observando a figura 10, constata-se que a percentagem de alunos que adota uma postura inadequada (69%) é superior à percentagem dos que indicaram adotar uma postura adequada (31%). Estes resultados mostram que uma parte significativa dos alunos reconhece que não mantém uma postura correta quando se senta para escrever.

A figura 11 permite-nos observar a distribuição percentual dos alunos por sexo, relativamente à postura adotada para escrever.

Figura 11

Distribuição percentual de alunos por sexo que adotam uma postura adequada ou inadequada, segundo as respostas à questão "Postura para escrever".



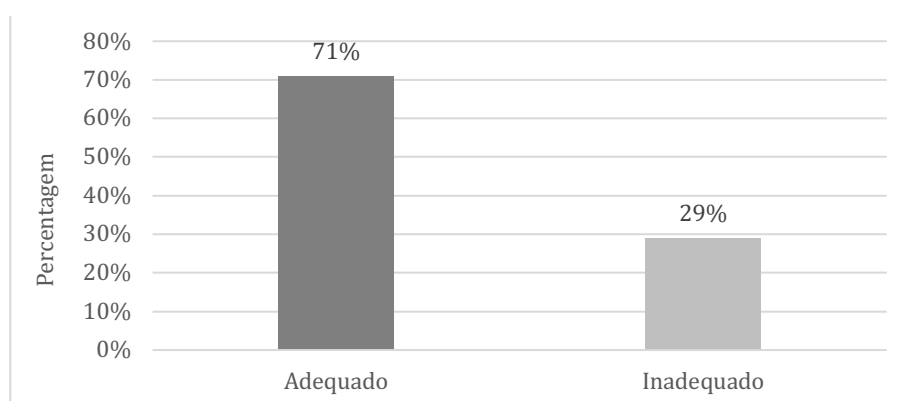
Analisando a figura 11, verifica-se que os alunos do sexo masculino apresentam uma maior percentagem de posturas inadequadas (40 %), comparativamente ao sexo feminino (29 %). No que diz respeito à postura adequada, os valores são relativamente próximos entre os dois sexos, sendo ligeiramente superiores no sexo masculino (16 %) face ao feminino (15 %). Estes dados indicam que, apesar de ambos os sexos, manifestarem adotar uma postura inadequada é no grupo dos rapazes que se observa uma tendência mais acentuada desse comportamento, quando estão a escrever.

Uso da mochila

A figura 12 apresenta a percentagem de alunos que indicaram adotar uma postura adequada ou inadequada relativamente à questão 4C do questionário: “a forma como costumam utilizar a mochila” (“Questão uso da mochila”).

Figura 12

Distribuição percentual dos alunos que adotam uma postura adequada ou inadequada, de acordo com a questão "uso da mochila".

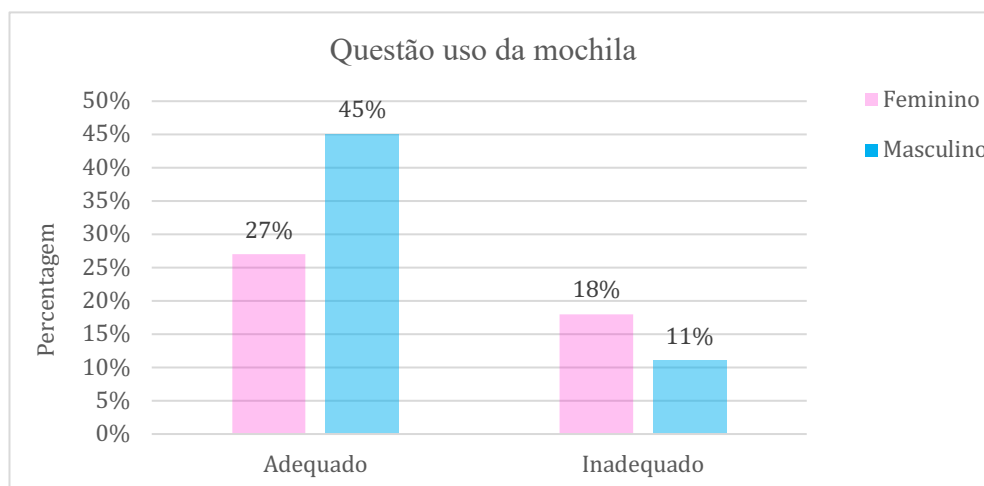


Observando a figura 12, verifica-se que a maioria dos alunos (71 %) referiu usar a mochila de forma adequada, enquanto 29 % indicaram utilizá-la de forma inadequada. Estes resultados mostram que, apesar de um número expressivo de alunos demonstrar comportamentos corretos nesta questão, uma parte significativa (29 %) ainda transporta a mochila de forma incorreta.

Na figura 13, está representada a distribuição percentual por sexo, relativamente à questão anterior (“usos da mochila”).

Figura 13

Distribuição percentual de alunos por sexo que adotam uma postura adequada ou inadequada, segundo a questão "uso da mochila".



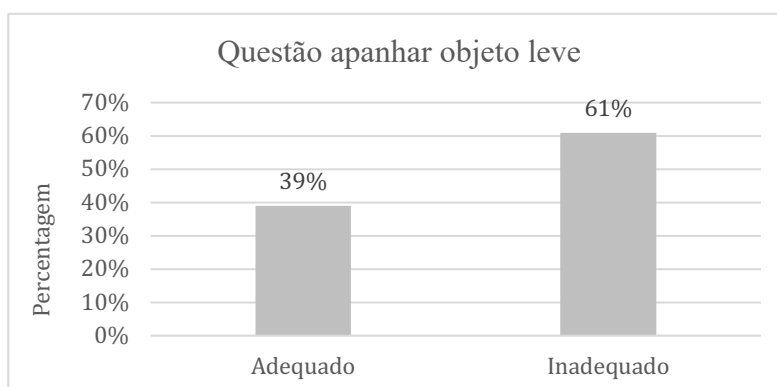
Analisando a figura 13, constata-se que são os alunos do sexo masculino que apresentam uma maior percentagem de utilização adequada da mochila (45 %), comparativamente ao sexo feminino (27 %). Quanto ao uso inadequado, são as alunas que registam valores mais elevados (18 %) em relação aos rapazes (11 %). Estes dados mostram que os rapazes revelam, neste aspeto, um comportamento postural mais adequado do que as raparigas.

Apanhar objeto leve do chão

A figura 14 apresenta a percentagem de alunos que indicaram adotar uma postura adequada ou inadequada relativamente à questão 6 do questionário: “a forma como normalmente apanha um objeto leve do chão” (“Questão apanhar objeto leve”).

Figura 14

Distribuição percentual dos alunos que adotam uma postura adequada ou inadequada, de acordo com a questão "apanhar objeto".

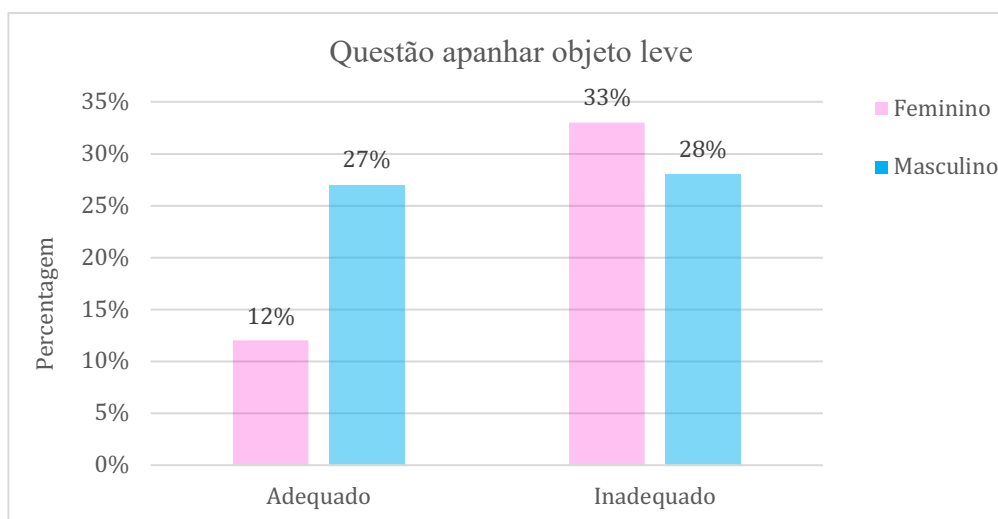


Observando a figura 14, verifica-se que 61 % dos alunos indicaram adotar uma postura inadequada ao apanhar objetos do chão, enquanto apenas 39 % afirmaram fazê-lo de forma adequada. Estes dados demonstram que a maioria dos alunos (61 %) ainda não utiliza uma técnica ajustada nesta ação do quotidiano.

Na figura 15, pode-se observar a percentagem por sexo, de posturas inadequadas ou posturas adequadas, referentes à “Questão apanhar objeto leve”.

Figura 15

Distribuição percentual de alunos por sexo que adotam uma postura adequada ou inadequada, segundo a questão "apanhar objeto".



Analisando a figura 15, verifica-se que o sexo feminino apresenta uma maior percentagem de posturas inadequadas (33 %), comparativamente ao sexo masculino (28 %). No que respeita às posturas adequadas, são os alunos do sexo masculino que registam um valor superior (27 %), enquanto as raparigas apresentam apenas 12 %. Estes dados sugerem que os rapazes quando apanham objetos leves do chão demonstram comportamentos ligeiramente mais adequados do que as raparigas.

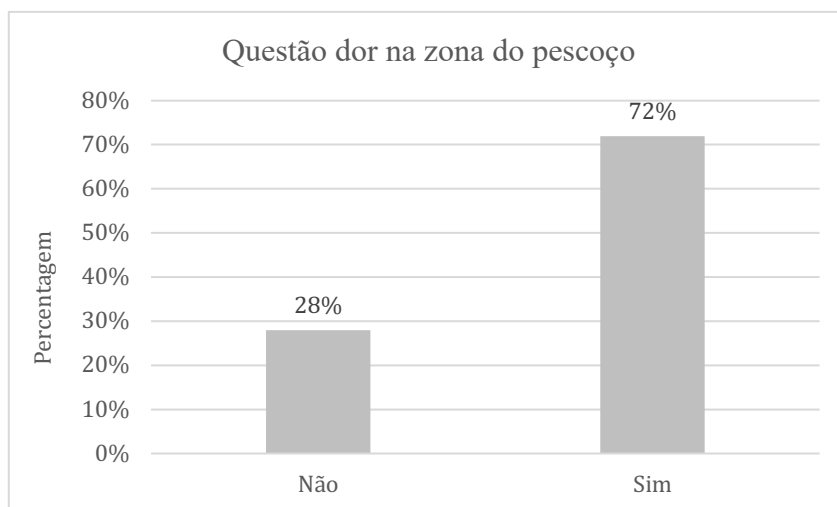
Avaliação da perceção de dor nas costas

Dor na zona do pescoço

A figura 16 apresenta a percentagem de alunos que referiram sentir ou não dor na zona do pescoço, relativamente à questão: “Costumas ter dor na zona do pescoço?”.

Figura 16

Distribuição percentual dos alunos que referem sentir dor na zona do pescoço, segundo a questão "dor na zona do pescoço".

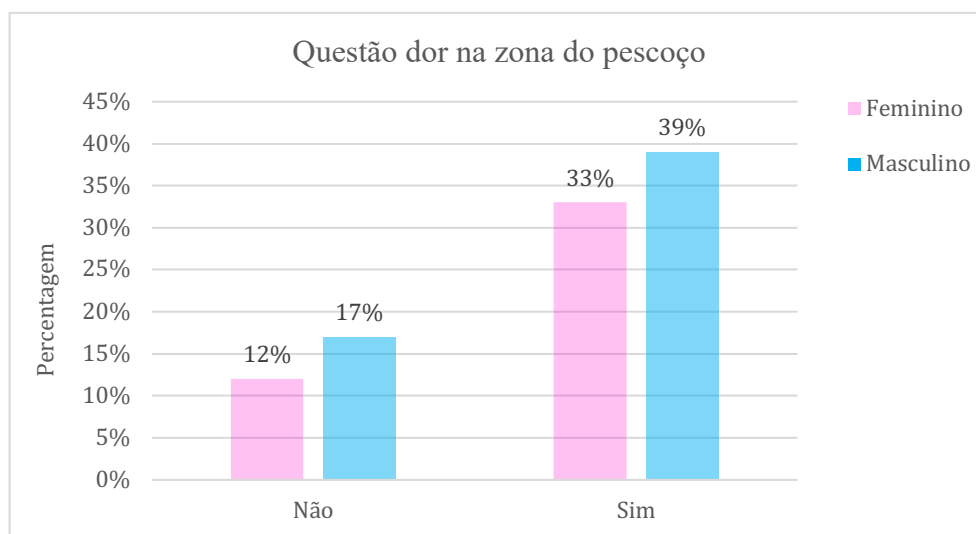


Observando a figura 16, verifica-se que a maioria dos alunos (72 %) afirmou sentir dor na zona do pescoço, enquanto 28 % indicou não sentir qualquer desconforto. Estes dados demonstram que um número elevado de alunos do 3.º e 4.º anos apresentam sintomas de dor no pescoço.

A figura 17 apresenta os dados por sexo relativamente à questão “Costumas ter dor na zona do pescoço?”.

Figura 17

Distribuição percentual dos alunos por sexo que referem sentir dor na zona do pescoço, segundo a questão "dor na zona do pescoço".



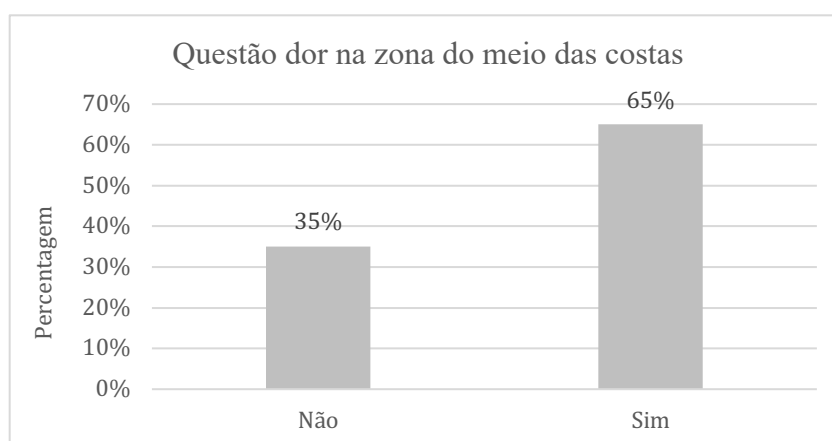
Analisando a figura 17, observa-se que são os alunos do sexo masculino que referem, em maior percentagem, sentir dor nesta zona (39 %), quando comparados com os do sexo feminino (33 %). No que se refere à ausência de dor, os valores são de 17 % nos rapazes e 12 % nas raparigas.

Dor na zona do meio das costas

Na figura 18 encontra-se a percentagem de alunos que indicaram sentir dor na zona do meio das costas, segundo a questão: “Costumas ter dor na zona do meio das costas?”.

Figura 18

Distribuição percentual dos alunos que referem sentir dor na zona do meio das costas, segundo a questão "dor na zona do meio das costas".

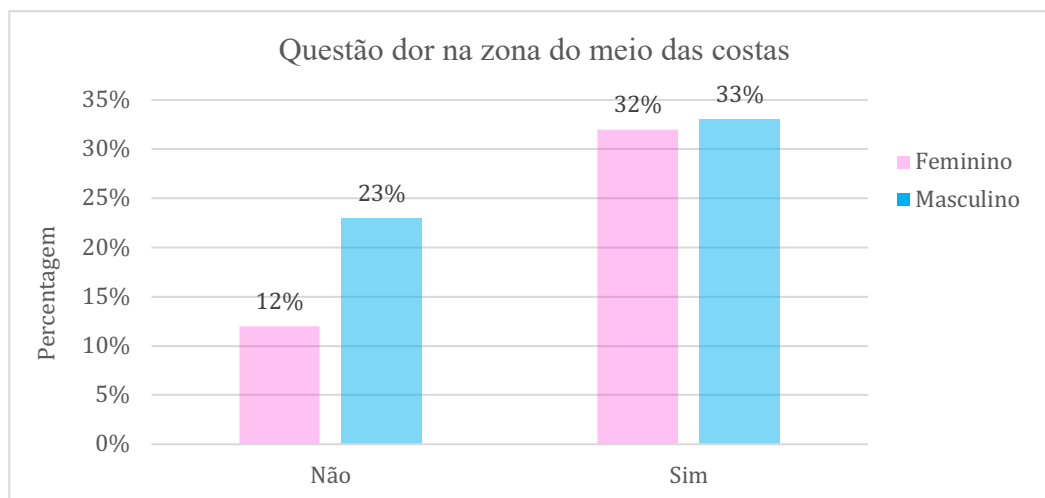


Conforme apresentado na figura 18, 65 % dos alunos afirmaram sentir dor na zona do meio das costas, enquanto 35 % indicaram não sentir qualquer desconforto. Estes dados reforçam a presença de queixas ao nível da zona média das costas.

A figura 19 representa a variável “dor na zona do meio das costas” por sexo.

Figura 19

Distribuição percentual dos alunos por sexo que referem sentir dor na zona do meio das costas, segundo a questão "dor na zona do meio das costas".



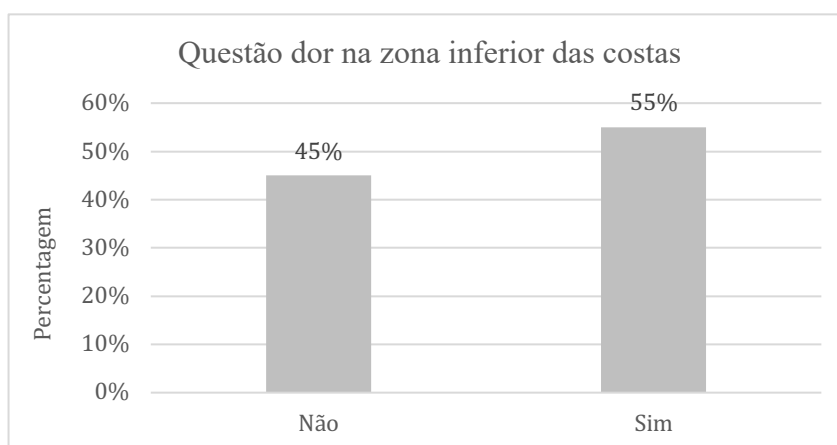
Analisando a figura 19, verifica-se que os valores são muito semelhantes entre os dois sexos. No que diz respeito à dor, 33 % dos rapazes e 32 % das raparigas afirmaram sentir desconforto nesta zona do meio das costas. Relativamente à ausência de dor, os rapazes registam uma percentagem de 23 %, enquanto as raparigas apresentam 12 %.

Dor na zona inferior das costas

A figura 20 mostra a percentagem de alunos que indicaram sentir dor na zona inferior das costas, segundo a questão: “Costumas ter dor na zona inferior das costas?”.

Figura 20

Distribuição percentual dos alunos que referem sentir dor na zona inferior das costas, segundo a questão "dor na zona inferior das costas".

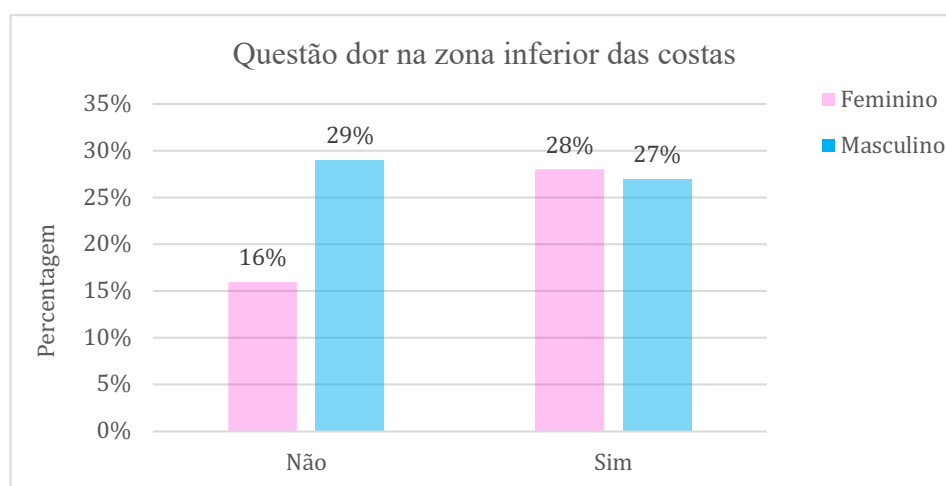


Observando a figura 20, constata-se que 55 % dos alunos afirmaram sentir dor nesta região, enquanto 45 % indicaram não sentir dor. Este resultado mostra que, embora a diferença não seja tão acentuada como nas zonas superiores, a dor lombar ainda é referida por mais de metade da amostra.

A figura 21 apresenta os valores percentuais da manifestação de “dor na zona inferior das costas” distribuídos por sexo.

Figura 21

Distribuição percentual dos alunos por sexo que referem sentir dor na zona inferior das costas, segundo a questão "dor na zona inferior das costas".



Relativamente à figura 21, verifica-se que os valores são equilibrados entre os dois sexos. No que diz respeito à presença de dor, 28 % das raparigas e 27 % dos rapazes afirmaram sentir desconforto na zona inferior das costas. Quanto à ausência de dor, os rapazes apresentam uma percentagem superior (29 %) em comparação com as raparigas (16 %).

Desenho de uma proposta interdisciplinar

Com base na análise dos dados recolhidos neste estudo e na observação direta realizada durante a PES, identificou-se a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas que permitissem trabalhar, de forma lúdica e significativa, a importância da adoção de posturas corporais adequadas no dia a dia escolar. Verificou-se que muitas das dores referidas pelos alunos podem estar relacionadas com posturas inadequadas mantidas ao longo do tempo, tornando urgente uma intervenção educativa nesta área.

Foi a partir desta constatação, robustecida pela aplicação direta dos questionários às crianças, que surgiu a ideia de gizar uma proposta didático-pedagógica original, interdisciplinar e promotora da saúde, integrando a área de Cidadania e Desenvolvimento, no domínio da educação para a saúde e bem-estar. Uma proposta ajustada à realidade contextual de PES IV e, naturalmente, às especificidades dos alunos, pois partiu de uma realidade concreta que se pretendia mitigar, ou seja, das necessidades diagnosticadas no decorrer da nossa *práxis*. Esta proposta, intitulada “*As costas de Costinhas*”, assenta em três criações complementares entre si: um conto para crianças, uma música e uma coreografia.

O conto original “*Um conto sobre as costas de Costinhas*” foi criado com o objetivo de sensibilizar os alunos para a importância de cuidar do corpo, nomeadamente da coluna vertebral, através de comportamentos quotidianos simples. A história apresenta uma narrativa criativa, onde Costinhas, a personagem principal, conhece Postura e viaja até um planeta mágico. De forma simbólica, são abordados temas como a forma correta de sentar, o modo de transportar a mochila ou o gesto de apanhar objetos do chão.

Complementarmente, foi composta uma música original com base no conto. Na criação da letra, reforçámos o ritmo e a repetição, e utilizámos elementos sonoros que contribuem para a memorização e o envolvimento com a mensagem principal da história, facilitando a memorização e incentivando a participação ativa dos alunos. A par da música, foi criada uma coreografia com movimentos simples e representativos, de alguns comportamentos posturais. Esta encontra-se devidamente descrita, permitindo que outros docentes ou profissionais da área possam reproduzi-la e integrá-la nas suas práticas pedagógicas.

No final da proposta de intervenção, foi distribuída aos alunos uma grelha de avaliação da atividade, na qual cada um assinalou a expressão facial que melhor representava o que sentiu em relação à experiência vivida. A grelha continha três rostos com significados distintos: um rosto sorridente (“gostei muito”), um rosto neutro (“foi mais ou menos”) e um rosto triste (“não gostei”).

A tabela 4 apresenta as percentagens de respostas obtidas na aplicação desta grelha de avaliação pelos alunos:

Tabela 4

Resultados da grelha de avaliação aplicada aos alunos

Emoção assinalada	Percentagem
Gostei Muito 	100 %
Foi Mais ou Menos 	0 %
Não Gostei 	0 %

Pela análise dos dados constantes na tabela 4, pode verificar-se que a atividade foi claramente apreciada pelos alunos, uma vez que 100% dos participantes assinalaram a expressão facial correspondente a “gostei muito”.

2.4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS – ENTRE SIGNIFICADOS E (RE)SIGNIFICAÇÕES

A presente discussão tem como objetivo refletir sobre os principais resultados obtidos neste estudo, centrado na avaliação da percepção dos hábitos de postura corporal em ambiente escolar e da percepção de dor nas costas nos alunos dos 3.º e 4.º ano do 1.º CEB onde desenvolvemos a nossa PES. A análise dos dados permitiu identificar comportamentos e sinais de desconforto físico que merecem atenção no contexto escolar. Dada a escassez de estudos dirigidos a esta faixa etária, a interpretação dos resultados apoia-se em contributos teóricos e numa leitura crítica da realidade observada, tendo como base os objetivos definidos. A discussão encontra-se organizada de acordo com os diferentes domínios.

Postura corporal na escrita

A maioria dos alunos (69%) afirmou adotar uma postura inadequada quando se senta para escrever, o que se revela preocupante tendo em conta a frequência e duração desta atividade no contexto escolar. Estes comportamentos, quando não corrigidos,

podem contribuir para alterações posturais persistentes. De acordo com Vidal-Conti et al. (2021) e Alves (2011), a maioria dos alunos manifesta hábitos de postura corporal inadequados, que tendem a aumentar com a idade. Esta tendência reforça a importância de uma intervenção precoce, que promova aprendizagens da adoção de uma postura corporal corretas, desde os primeiros anos de escolaridade.

No que se refere à variável sexo, os dados indicam que os alunos do sexo masculino apresentam uma percentagem superior de posturas incorretas (40%) face às alunas do sexo feminino (29%). Estes resultados sugerem diferenças de consciencialização postural, reforçadas por Ayed et al. (2019) e Barbosa (2009), que sublinham que “os alunos do sexo masculino revelam, de forma geral, menor preocupação com a correção postural durante as tarefas escolares” (p. 74). Esta referência poderá indicar a necessidade de ações educativas mais direcionadas, sensíveis às especificidades de sexo.

Para além dos comportamentos individuais, importa ainda considerar o papel do contexto físico, nomeadamente o mobiliário escolar, como fator que pode influenciar diretamente a postura dos alunos. A promoção de uma postura correta depende, em grande parte, da adequação do mobiliário às características físicas das crianças. Mesas e cadeiras desajustadas à estatura dos alunos podem contribuir para posturas incorretas e desconforto. Segundo Minghelli et al. (2021), Ayed et al. (2019) e Simões e Vieira (2011), a utilização de mobiliário não ergonómico está associada ao surgimento de posturas inadequadas e pode favorecer o desenvolvimento de alterações musculoesqueléticas indesejadas, o que pode ter implicações no bem-estar físico das crianças ao longo do tempo.

Uso da mochila

Relativamente ao transporte da mochila, os dados revelam que 71% dos alunos indicam fazê-lo de forma adequada. No entanto, 29% ainda mantêm práticas incorretas, ou seja, transportam a mochila com a alça apenas num ombro, desequilibrando a distribuição da carga sobre a estrutura da coluna vertebral. Este comportamento pode ser um fator de preocupação a considerar, quando se destaca a questão apontada por diversos autores, que as crianças tendem a transportar mochilas muito pesadas (Masiero et al., 2021; Minghelli et al., 2021; Santos et al., 2021; Carvalho et al., 2011) e, algumas vezes

essa carga está associada ao transporte de objetos pessoais que excedem o necessário para o dia escolar (Alves, 211).

Na comparação entre sexos observou-se que os rapazes têm melhores resultados neste domínio do uso da mochila (45% adequado), o que contrasta com o padrão identificado na escrita. Isto poderá indicar diferentes hábitos no manuseamento dos materiais escolares ou diferentes níveis de supervisão familiar, aspetos que poderão ser aprofundados em investigações futuras.

São vários os estudos que indicam que o excesso de carga e o uso incorreto da mochila, podem favorecer o aparecimento de dores nas costas e alterações posturais, sobretudo quando estas práticas se prolongam no tempo (Masiero et al., 2021; Minghelli et al., 2021; Santos et al., 2021; Carvalho et al., 2011).

Para além dos comportamentos individuais, também o contexto de carga física assume aqui um papel importante. O peso da mochila, a distribuição do conteúdo e a forma como é transportada devem ser alvo de atenção e a escola pode ser o meio privilegiado na partilha de informação e sensibilização para essa adequada utilização, uma vez que é em contextos educativos que podemos encontrar um grande número de crianças reunidas.

Portanto, estratégias como o uso de mochilas com duas alças ajustadas e colocadas nos dois ombros, e a verificação frequente do material transportado, podem ser fundamentais para a prevenção de problemas posturais e do impacto que podem ter no bem-estar das crianças em idade escolar.

Apanhar objetos do chão

Apenas 39% dos alunos afirmaram utilizar uma postura adequada ao apanhar objetos leves do chão, sendo que o sexo feminino apresentou uma maior percentagem de posturas inadequadas (33 %), comparativamente ao sexo masculino (28 %). Os nossos resultados são semelhantes aos encontrados por Alves (2011), que num estudo realizado com crianças e jovens em idade escolar, verificou que eram as raparigas que em maior percentagem adotavam posturas inadequadas quando apanhavam um objeto leve do chão, comparativamente com os rapazes (74,9% e 65%, respetivamente).

Estes dados parecem revelar que esta é uma prática pouco cuidada e, muitas vezes, negligenciada no contexto educativo. Julgamos que esta maior percentagem de posturas incorretas verificada no sexo feminino poderá estar relacionado com diferentes

oportunidades de experimentação motora ou com padrões de comportamento socialmente influenciados.

Deste modo, a diferença observada reforça a importância de atividades práticas orientadas que ensinem, de forma explícita, movimentos corretos no quotidiano escolar. O simples gesto de se baixar corretamente exige da criança aprendizagens motoras que devem ser promovidas intencionalmente desde cedo, contribuindo para a prevenção de lesões e o desenvolvimento de uma maior consciência corporal.

Diferentes autores defendem que a promoção da saúde deve ser iniciada precocemente, com estratégias ajustadas à idade das crianças, sendo a escola um espaço privilegiado para a implementação de ações educativas nesta área (Miñana-Sgnes, 2021; Minghelli et al., 2021; Santos et al., 2021; Vidal-Conti et al., 2021; Ayed et al., 2019; Carvalho et al., 2011).

Perceção de dor nas costas

Depois de analisados os comportamentos posturais dos alunos, importa agora olhar para as possíveis consequências dessas práticas no bem-estar físico das crianças do 1.º CEB.

A perceção de dor nas costas, recolhida através da aplicação de um segundo questionário, permitiu-nos complementar os dados anteriormente apresentados e aprofundar a compreensão sobre o impacto que as posturas adotadas podem ter na saúde das crianças. Segue-se, por isso, a análise dos resultados relativos às queixas de dor nas diferentes zonas da coluna vertebral.

Os resultados obtidos revelam um cenário que nos parece merecer atenção. Os dados evidenciam uma prevalência elevada de dor nas costas entre os alunos inquiridos. As queixas foram mais expressivas ao nível da zona cervical/pescoço (72 %), seguindo-se da zona dorsal/meio das costas (65 %) e, por fim, a zona lombar/final das costas (55 %). Estes valores são reveladores de uma realidade preocupante, uma vez que demonstram que, mesmo em idades precoces, a dor nas costas já se encontra presente com alguma frequência.

Estudos de Vidal-Conti et al. (2021) e Alves (2011) evidenciam o impacto nocivo das posturas inadequadas no bem-estar físico dos alunos, reforçando que a prevalência de dor musculoesquelética em idade escolar exige atenção urgente por parte das instituições educativas. Esta evidência sustenta a necessidade de compreender e intervir sobre os

comportamentos posturais desde os primeiros anos de escolaridade, de forma articulada com os dados obtidos neste estudo.

A distribuição por sexo mostra que a dor na cervical/ zona do pescoço foi ligeiramente mais frequente no sexo masculino (39 %) do que no sexo feminino (33 %). Esta diferença poderá estar associada a uma maior agitação física dos alunos do sexo masculino durante o trabalho de mesa que, segundo Ayed et al. (2019) e Barbosa (2009), pode favorecer posturas irregulares e movimentos repetitivos de flexão e rotação cervical. No entanto, na zona dorsal/meio das costas, os valores são bastante aproximados entre os dois sexos (33 % no sexo feminino e 32 % no sexo masculino), o que poderá indicar que fatores como o mobiliário escolar, que afeta de igual modo todos os alunos, podem ter aqui um papel mais determinante do que o sexo. Já na zona lombar/final das costas, observa-se uma prevalência ligeiramente superior no sexo feminino (28 %) em relação ao masculino (27 %). Esta diferença, ainda que pequena, poderá estar relacionada com o facto de, em idades precoces, as alunas tenderem a permanecer mais tempo sentadas e em posturas estáticas, como referem Vidal-Conti et al. (2021), aumentando a carga sobre a região lombar.

Masiero et al. (2021), Vidal-Conti et al. (2021) e Alves, (2011), reforçam que a adoção prolongada de posturas inadequadas, associada à ausência de estratégias de prevenção no espaço escolar, contribui para o surgimento precoce de sintomatologia musculoesquelética em ambos os sexos. E os nossos dados parecem confirmar esta preocupação, apontando para a necessidade de estratégias educativas que promovam a literacia corporal desde os primeiros anos da vida escolar.

Face à evidência recolhida, torna-se, então, relevante a importância de promover a educação postural nas escolas, desde os primeiros anos. Pois, como salienta Alves (2011), a escola deve assumir um papel ativo na promoção da saúde postural, integrando práticas pedagógicas que incentivem a adoção de comportamentos corporais adequados e prevenindo, assim, o agravamento de situações de dor ao longo da idade.

Aplicação da proposta interdisciplinar

A proposta didático-pedagógica foi implementada numa aula desenvolvida no âmbito da PES IV, com uma turma de 3.º ano do 1.º CEB. A aula foi planeada de forma sequencial, envolvendo três momentos principais: a leitura do conto, a apresentação da música e a exploração da coreografia, como se pode observar na figura 22.

Figura 22

Implementação da proposta didático-pedagógica “As costas de Costinhas”.



Num primeiro momento, foi realizada a leitura expressiva da história “*Um conto sobre as costas de Costinhas*”, com recurso a ilustrações e momentos de diálogo que favoreceram a compreensão da narrativa e das mensagens nela presentes. Os alunos mostraram-se envolvidos, atentos e participativos, identificando facilmente comportamentos do seu dia a dia que se relacionavam com os conteúdos trabalhados.

Seguiu-se a apresentação da música, que foi recebida com entusiasmo. A simplicidade da letra e o ritmo apelativo facilitaram a adesão das crianças, que começaram a cantar e a reconhecer os comportamentos desejáveis transmitidos através da canção. Este momento funcionou como reforço auditivo das aprendizagens e promoveu o envolvimento emocional e expressivo dos alunos.

Por fim, foi apresentada a coreografia, construída com movimentos simples. Os alunos revelaram um elevado nível de envolvimento e motivação durante a realização da coreografia proposta, manifestando entusiasmo. Este momento contribuiu para o desenvolvimento da consciência corporal, promovendo a articulação entre o corpo e a linguagem simbólica, e favorecendo a consolidação das aprendizagens num contexto de expressão motora.

No final da atividade, cada aluno recebeu uma fita azul, usada como pulseira ou porta chaves, retomando um momento simbólico da narrativa trabalhada. À semelhança do que acontece na história, esta fita serviu como elemento de reforço visual da

mensagem, funcionando como lembrete da importância de adotar e manter uma postura corporal adequada no dia a dia escolar.

De forma a reforçar o compromisso coletivo, foi ainda realizada uma eleição democrática proposta aos alunos para que elegessem, de entre os seus pares, o Guardião da Postura, cuja função consiste em recordar e incentivar os colegas a manterem posturas corretas durante as atividades escolares.

As reações manifestadas pelos alunos foram bastante positivas, tendo alguns expressado, de forma espontânea, o seu entusiasmo e envolvimento na atividade. Frases como “esta atividade foi mesmo fixe”, “agora vou estar sempre atento à minha postura” ou “não quero que me doam as costas, por isso vou sentar-me bem” demonstram o agrado face à proposta e a apropriação das aprendizagens promovidas. Estas manifestações verbais evidenciam a relevância da abordagem adotada e a sua eficácia na sensibilização dos alunos para a importância de manter posturas corporais adequadas.

De forma global, os resultados demonstram que a implementação desta proposta se revelou bastante positiva, com uma participação ativa e entusiástica por parte dos alunos. A combinação entre a história, a música e a dança mostrou ser um recurso didático eficaz para trabalhar a postura corporal de forma lúdica e significativa. Foi evidente o envolvimento dos alunos em todas as fases da atividade, bem como a compreensão clara da mensagem transmitida.

A aplicação da atividade foi sustentada, como já referimos, nos princípios da investigação-ação (Elliott, 1991), assentou numa planificação flexível e ajustada ao contexto, mobilizando diferentes áreas do saber, como o Estudo do Meio, a Expressão Plástica e a Educação Física, de forma integrada. De acordo com Alarcão (2001), a interdisciplinaridade permite uma visão mais global da realidade e potencia aprendizagens mais sólidas, ao passo que a participação ativa dos alunos, tal como valorizada por Freire (1996), contribui para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e do sentido de responsabilidade. Assim, a proposta procurou responder às necessidades identificadas para além de promover práticas educativas mais inclusivas, reflexivas e transformadoras.

Com a proposta em apreço intentou-se integrar diferentes áreas curriculares, com o objetivo de promover aprendizagens significativas, assentes numa abordagem interdisciplinar e participativa. Através desta tríade pretende-se contribuir para a

formação de alunos mais conscientes acerca do seu corpo e do impacto que os seus hábitos têm na saúde e no bem-estar em idade escolar e também ao longo da vida.

2.5. REFLEXÃO FINAL DO ESTUDO EMPÍRICO – REVISITAR O CAMINHO

Considerando que corpo da criança, especialmente em idade escolar, está em constante desenvolvimento e transformação, partimos para esta investigação com o propósito de verificar se os alunos dos 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico daquele contexto educativo apresentavam hábitos posturais inadequados, averiguar a existência de dores nas costas e identificar diferenças entre sexos relativamente a estes fatores, alinhando diretamente com os princípios orientadores do currículo nacional, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e a promoção do desenvolvimento integral da criança.

Durante o 1.º Ciclo do Ensino Básico, as crianças atravessam fases cruciais do seu desenvolvimento motor e postural, sendo particularmente sensíveis às influências do meio ambiente escolar, como o mobiliário, o tempo sentado e os hábitos adquiridos. Segundo Gallahue, Ozmun e Goodway (2012), o desenvolvimento motor na infância está diretamente relacionado com a forma como a criança interage com o espaço, sendo que a consciência corporal e o controlo postural constituem competências fundamentais a adquirir nesta fase.

A postura corporal pode ser definida como a forma como o corpo é mantido no espaço em diferentes posições (sentado, em pé, em movimento), estando relacionada com o equilíbrio, a força muscular e a coordenação (Knudson & Morrison, 2020). A aquisição de uma postura adequada é um processo que se inicia desde a infância e é influenciado tanto por fatores biológicos como ambientais. A escola, enquanto contexto estruturado onde a criança permanece por longos períodos, assume um papel determinante nesse processo.

Com a realização desta investigação atingimos com sucesso os objetivos delineados. Ou seja, face ao primeiro objetivo, *Verificar se os alunos do 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm hábitos de postural corporal inadequadas em contexto escolar*, cremos que se demonstrou que das questões colocadas, a maioria os alunos manifestaram hábitos de postura corporal inadequados, comparativamente à percentagem

de casos de hábitos de postura corporal adequados. Exceção foi o caso do uso da mochila, onde a maior parte dos alunos indicou utilizá-la de forma adequada.

No que concerne ao objetivo *Averiguar se os alunos do 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico apresentam dores nas costas, como potencial indicador do bem-estar físico*, é nosso entendimento que foi sobejamente conseguido uma vez que os dados evidenciaram uma prevalência elevada de dor nas costas, tendo sido essas manifestações mais expressivas ao nível da zona cervical/pescoço, seguindo-se da zona dorsal/meio das costas e, por fim, a zona lombar/final das costas.

No caso do objetivo *Identificar diferenças entre sexos relativamente aos hábitos de postura corporal e dor nas costas*, pudemos confirmar que existem diferenças entre sexos e que no caso “sentado para escrever, foram os rapazes que apresentaram uma percentagem superior de posturas incorretas, comparativamente às raparigas; no “apanha objeto leves do chão”, o sexo feminino manifestou ter posturas inadequadas em maior percentagem do que os rapazes. Mas no caso do transporte do material escolar, foram os rapazes que demonstraram resultados superiores de postura adequada, quando comparados com as raparigas.

Relativamente aos objetivos *Sensibilizar os alunos para a importância de cuidar do corpo e Promover aprendizagens assentes numa abordagem interdisciplinar e participativa*, também foram concretizados na medida em que a proposta interdisciplinar delineada foi implementada, revelando-se um instrumento rico no que à sensibilização diz respeito.

Nestes pressupostos, julgamos ter evidenciado a importância que a investigação sobre hábitos posturais e dores nas costas em alunos do 1.º CEB ocupa na perspetiva contemporânea da educação, que reconhece o corpo como veículo de aprendizagem e bem-estar. A articulação entre os objetivos do estudo e os documentos curriculares reforça a pertinência de se promoverem práticas pedagógicas que cuidem da saúde postural dos alunos desde os primeiros anos de escolaridade. Neste contexto, o professor assume um papel de mediador, não só da construção do conhecimento, mas também da educação para a saúde, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e para o seu sucesso educativo, como, de resto, foi nosso apanágio.

De acordo com as Aprendizagens Essenciais de Educação Física para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, é objetivo fundamental desenvolver nos alunos “competências motoras, hábitos de vida saudáveis e atitudes de respeito pelo corpo” (DGE, 2018, p.2).

Em domínios como o da Atividade Física e Saúde, promove-se a adoção de posturas corporais corretas, o conhecimento do corpo e a consciencialização da sua utilização no espaço. Assim, a identificação de hábitos posturais incorretos e de sinais de desconforto físico poderá revelar falhas na implementação dessas aprendizagens, justificando a necessidade de maior intervenção no âmbito da educação postural desde os primeiros anos de escolaridade.

O estudo encontra também justificação no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que estabelece como meta o desenvolvimento de cidadãos conscientes, autónomos e saudáveis. O documento sublinha que os alunos devem ser capazes de cuidar de si próprios, adotando estilos de vida saudáveis e conscientes, integrando o bem-estar físico e emocional como componente essencial do sucesso escolar (Ministério da Educação, 2017). Nesse sentido, o reconhecimento de dores nas costas (por parte das crianças) parece estar potencialmente associado à adoção de posturas corporais inadequadas, traduzindo-se num indicador relevante do nível de desenvolvimento da consciência corporal e da responsabilidade pessoal, competências valorizadas no perfil do aluno.

Cremos, ainda, que o estudo em apreço está também em consonância com a perspetiva do desenvolvimento integral da criança, que pressupõe uma abordagem holística ao crescimento físico, emocional, cognitivo e social. O bem-estar físico, nomeadamente a ausência de dor e a promoção de posturas corporais corretas, constitui uma condição necessária para uma aprendizagem eficaz, pois influencia diretamente a atenção, a concentração, o comportamento e o desempenho académico (Stošić e Stošić, 2020).

Para além disso, a criação de um ambiente de aprendizagem que promova a educação postural e o autocuidado corporal tem implicações claras no processo de ensino e aprendizagem. A investigação poderá, assim, contribuir para ajustar práticas pedagógicas, repensar o mobiliário escolar e valorizar a Educação Física como disciplina fundamental para a promoção da saúde e do sucesso educativo. Ao reconhecer o impacto das condições físicas no percurso escolar dos alunos, promove-se um ensino mais inclusivo, atento às necessidades reais das crianças.

Deste modo, os objetivos definidos neste estudo estão coerentemente integrados com os princípios curriculares e pedagógicos em vigor, reforçando a pertinência de

explorar a temática da postura corporal e da dor física como elementos relevantes para a construção de um percurso educativo saudável, completo e com qualidade

Em jeito de remate final, apraz-nos, ainda, referir que este processo de investigação se constituiu numa grande oportunidade de crescimento e desenvolvimento pessoal, profissional e académico, por tudo o que contribuiu para o nosso empenho e desempenho profissional e académico, quer pelas relações interpessoais que se estabeleceram, quer pela importância que reconhecemos ter a temática em estudo para o nosso futuro profissional como professor. Possibilita-nos, agora, ter uma visão mais integrada de todo o processo educativo e investigativo e confirmar que há diferentes variáveis que podem potenciar ou obstaculizar o processo de ensino e aprendizagem, oferecendo contributos a serem aprofundados, estimulando assim novas e/ou complementares investigações no futuro. Entendemos que para contribuírmos de forma eficaz para o sucesso educativo dos nossos alunos, é essencial pensar a educação postural como parte de uma formação integral da criança, promovendo um equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social.

2.6. LIMITAÇÕES DO ESTUDO – OLHAR CRÍTICO SOBRE O ESTUDO

Investigar em educação é sempre um desafio pelas (im)possibilidades que os fenómenos educativos nos apresentam, pois referem-se às diversas interações, práticas e contextos que influenciam a aprendizagem, desde o ambiente escolar, passando pelas relações entre professores e alunos, até às dimensões socioculturais da educação (Aires, L., 2015). Nestes pressupostos, e atendendo às questões temporais e a variáveis de difícil controlo para o investigador, entendemos que este estudo apresenta algumas limitações que importa reconhecer.

Desde logo, o facto de ter sido realizado num contexto educativo e uma amostra limitada aos alunos dos 3.º e 4.º anos impossibilita a generalização dos resultados. Acresce o carácter pontual da recolha de dados, que não permite aferir a evolução dos comportamentos ao longo do tempo, de maneira mais longitudinal, não sendo esse, porém, o propósito deste relatório. A própria natureza subjetiva das respostas, baseadas na perceção das crianças, pode também influenciar a fiabilidade dos dados. Ainda assim, considera-se que estas limitações não comprometem a relevância do estudo, que cumpriu

os seus objetivos e contribuiu para uma reflexão crítica e fundamentada sobre as práticas educativas no domínio da saúde postural.

Importa, ainda, reconhecer o valor de se tratar de um estudo situado, ancorado num contexto educativo concreto e real. Esta característica confere autenticidade à investigação, permitindo uma análise aprofundada das dinâmicas escolares e das vivências dos alunos num ambiente específico. Ao privilegiar a compreensão das práticas e perceções dentro de uma realidade particular, julgamos ter contribuído, com o que apresentamos no presente relatório, para a melhoria das intervenções pedagógicas nesse contexto, podendo também inspirar práticas noutros cenários com características semelhantes, ou ajustar as nossas propostas às especificidades de outros contextos e às idiossincrasias de tantos outros potenciais participante.

CAPÍTULO III - PROPOSTA DE TRABALHO FUTURO – (IM)POSSIBILIDADES E PROPOSTAS DE FUTURO

3. RUMO AO FUTURO: PROPOSTAS E DESAFIOS EMERGENTES

A realização deste estudo, no contexto do mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, constituiu uma oportunidade significativa de aprofundamento científico-pedagógico e desenvolvimento profissional. A identificação dos constrangimentos que assinalámos não se traduz num encerramento do trabalho, mas antes num ponto de partida para investigações futuras, mais amplas e integradas ou situadas.

Neste capítulo, são apresentadas as principais propostas de desenvolvimento futuro decorrentes do estudo empírico realizado.

3.1 POSSIBILIDADES DE APROFUNDAMENTO E INTERVENÇÃO FUTURA

A presente investigação possibilitou o levantamento de questões que se afiguram como relevantes para o desenvolvimento de futuras investigações. Ou seja, a pertinência da temática, aliada aos dados obtidos, justifica a necessidade de ampliar o foco de análise, adotando uma abordagem mais abrangente e interdisciplinar.

Uma das principais possibilidades prende-se com a integração da educação postural no currículo do 1.º CEB. A sua implementação de forma transversal, alicerçada em metodologias ativas e orientada para a promoção da literacia corporal, poderá constituir uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem. Para tal, será necessário conceber, aplicar e avaliar programas piloto que permitam validar a eficácia destas práticas e sustentar a sua consolidação enquanto componente estruturante da educação para a saúde.

Outra importante vertente a considerar relaciona-se com a análise da adequação do mobiliário às características morfológicas das crianças. De facto, a realização de estudos ergonómicos poderá contribuir para melhorar o conforto postural dos alunos, promovendo, simultaneamente, a sua atenção, motivação e bem-estar em contexto de sala de aula. Essa adequação do espaço físico deve, assim, ser entendida como um fator pedagógico e não meramente logístico.

Importa, ainda, aprofundar a relação entre os hábitos posturais, o rendimento escolar e o desenvolvimento motor. Nesta perspetiva, investigações longitudinais poderão contribuir para esclarecer em que medida a postura influencia, direta ou indiretamente, o sucesso escolar, a estabilidade emocional e a competência motora das crianças.

Por último, sublinha-se a importância de envolver as famílias e a comunidade educativa neste processo. A promoção de comportamentos posturais adequados fora do espaço escolar, nomeadamente no domicílio, poderá ser potenciada através de ações de sensibilização dirigidas aos encarregados de educação. Neste âmbito, as parcerias com profissionais de saúde podem assumir um papel relevante, ao viabilizarem uma intervenção multidisciplinar, preventiva e educativa.

Estas propostas adquirem verdadeiro significado apenas quando acompanhadas de uma orientação pedagógica eficaz e de uma motivação por parte dos professores para a exploração da temática, reconhecendo-a como parte integrante da sua formação contínua. Torna-se, por isso, essencial realizar um diagnóstico sobre os conhecimentos dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente às questões da postura corporal e da ergonomia infantil, com o intuito de delinear ações formativas que favoreçam o desenvolvimento de competências específicas. Estas competências são fundamentais para a deteção precoce, correção e prevenção de posturas corporais inadequadas em contexto escolar, que sugerem ter impacto no bem-estar físico dos alunos.

A disponibilização e partilha de recursos didático-pedagógicos nesta área pode, também, constituir-se como uma estratégia eficaz para motivar a integração do tema nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Neste sentido, perspetiva-se que, no início do próximo ano letivo, o material didático-pedagógico desenvolvido no âmbito deste estudo possa ser disponibilizado à comunidade educativa, como forma de retorno pelo acolhimento e contributo para a minha formação docente e como contributo para a promoção do bem-estar físico dos alunos e para a coconstrução de ambientes escolares mais saudáveis e criteriosos em termos de postura corporal.

CONCLUSÕES

A realização deste estudo e o percurso formativo ao longo do mestrado proporcionaram-nos um espaço de crescimento pessoal e profissional muito significativo. Através das experiências vividas nas diferentes valências da PES, tivemos a oportunidade de articular teoria e prática, refletir sobre as nossas ações e desenvolver uma postura mais crítica, consciente e intencional enquanto futuro docente.

O contacto com os contextos permitiu-nos observar diretamente os hábitos posturais dos alunos em ambiente escolar e compreender, com maior profundidade, a importância de promover uma educação que valorize o corpo, o movimento e o bem-estar físico. A curiosidade despertada por essas observações levou-nos à realização desta investigação, centrada nas perceções dos alunos dos 3.º e 4.º ano do 1.º CEB sobre a postura corporal adotada na escola e as dores que podem surgir associadas a comportamentos posturais inadequados.

Os dados recolhidos confirmaram a presença de posturas inadequadas em diferentes momentos do quotidiano escolar. Verificou-se também que muitos alunos relataram dores nas costas, pescoço e zona lombar. Estes resultados reforçam a necessidade de abordar a educação postural de forma sistemática e intencional no contexto escolar, articulando áreas como a saúde, o desenvolvimento motor e a cidadania.

Para além da investigação, este trabalho permitiu-nos criar e experimentar recursos pedagógicos que contribuíram para sensibilizar as crianças de forma lúdica e significativa. A construção do conto, da música e da coreografia foi um processo enriquecedor, que me permitiu desenvolver práticas integradoras e inovadoras, envolvendo os alunos ativamente nas aprendizagens.

A elaboração deste trabalho possibilitou ainda o desenvolvimento da nossa capacidade investigativa, essencial para responder aos desafios que emergem no quotidiano profissional. Como referem Roldão et al. (2009), ao integrar a investigação na formação inicial, estão a ser lançadas bases para uma prática profissional mais consciente e fundamentada, na qual o professor se assume como produtor de conhecimento e agente ativo na melhoria da qualidade educativa.

Como em qualquer estudo, também aqui surgiram limitações. A amostra reduzida e a impossibilidade de experimentar os recursos didático-pedagógicos criados com um maior número de alunos (outras turmas), limitaram o alcance das conclusões. No entanto,

é de salientar que, a utilização de uma metodologia mista permitiu uma análise mais completa da realidade observada, combinando dados quantitativos com informações mais descritivas e reflexivas.

Esta investigação reforçou a importância de olhar para a temática da postura corporal como uma responsabilidade individual e coletivamente assumida. Estamos convictos de que a educação postural deve ganhar maior destaque no 1.º CEB, sendo integrada de forma transversal nas práticas letivas, com a colaboração de todos os agentes educativos.

Este estudo não representa um ponto final, mas sim o início de um caminho de aprofundamento e compromisso com a promoção da saúde em contexto escolar. Esta experiência reforçou a nossa motivação para continuarmos a investigar, desenvolver materiais e contribuir ativamente para uma escola que valoriza o cuidado com o corpo e o bem-estar físico dos alunos e o seu importante contributo para a promoção do sucesso dos alunos.

Entendemos que é fundamental compreender e integrar estas dimensões no ambiente educativo, uma vez que o equilíbrio físico e postural pode potenciar melhores condições para a aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028>.
- Alarcão, I. (1996). *Ser professor reflexivo*. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). http://sipeadturmad5.pbworks.com/w/file/fetch/117124026/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (7.^a ed.). Cortez.
- Alarcão, I. (2011). *Educação inclusiva: Princípios e práticas*. Porto Editora.
- Alves, E. (2011). *Avaliação da postura corporal na disciplina de Educação Física: Estudo de caracterização dos alunos do concelho de Penafiel – Distrito do Porto, com idades entre os 10 e os 15 anos* [Dissertação de mestrado, Universidade de Vigo].
- Alves, E., Alves, J., Moreira, C., Ferreira, L., Soares, C., Flores, P., Forte, P., & Miradouro, J. (2022). Cross-cultural validation of a questionnaire to assess spinal pain in children. *Revista Coluna/Columna*. <https://doi.org/10.1590/S1808-185120222102253285>
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press. DOI: 10.14195/978-989-26-1390-1.
- Ayed, H. B., Yaich, S., Trigui, M., Hmida, M. B., Jemaa, M. B., Ammar, A., ... & Damak, J. (2019). Prevalence, risk factors and outcomes of neck, shoulders and low-back pain in secondary-school children. *Journal of Research in Health Sciences*, 19(1), e00440. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6941626/>
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Profedições.
- Barbosa, C. H. S., & Matos, E. O. F. (2022). *Aprendizagem baseada em Projetos: a didática como orientadora da prática pedagógica*. *Ensino em Perspectivas*, 3(1), 1-11. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/>
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2002). *Princípios de ética biomédica*. Loyola.

- Bento, G., & Portugal, M. G. C. D. C. (2016). *Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância*. Revista Iberoamericana de Educación, 71, (pp. 85- 104).
- Beynon, A., Hebert, J., Lebouef-Yde, C., & Walker, B. (2019). Potential risk factors and triggers for back pain in children and young adults. A scoping review, part II: Unclear or mixed types of back pain. *Chiropractic & Manual Therapies*, 27, 61.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bowlby, J. (1988). *Apego: A natureza do vínculo* (Vol. 1). Martins Fontes.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. SAGE.
- Brzęk, A., & Plinta, R. (2016). Exemplification of movement patterns and their influence on body posture in younger school-age children on the basis of an authorial program “I Take Care of My Spine”. *Medicine*, 95(12), e2855. <https://doi.org/10.1097/MD.0000000000002855>
- Cardon, G., De Clercq, D., De Bourdeaudhuij, I., & De Cuyper, K. (2004). Physical education and physical activity in elementary schools in Flanders. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 36(3), 475–481. <https://doi.org/10.1249/01.MSS.0000117138.80249.78>
- Carvalho, G. S., Ferreira, A., & Tracana, R. B. (2011). Prevenção de más posturas corporais em crianças dos 7 aos 12 anos, do litoral e do interior de Portugal. In *Atas do VIII SIEFLAS – Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde*. Universidade Federal do Maranhão. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20063/1/SIEFLAS_PosturasCorporais.pdf
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). *Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva*. Revista UilPS: Politécnico de Santarém.
- Côgo, M. M., & Figueiredo, M. B. (2018). *A importância da educação física no desenvolvimento psicomotor na educação infantil*. Faculdade Capixaba de Nova Venécia-MULTIVIX. <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2019/04/a-importancia-da-educacao-fisica-no-desenvolvimento-psicomotor-na-educacao-infantil.pdf>

- Correia, L. M. (2013). *Educação inclusiva: Contextos e estratégias pedagógicas*. Universidade Aberta.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.^a ed.). Almedina.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001). Diário da República, n.º 201: Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>
- Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação (2014). Diário da República, n.º 92: Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>
- Decreto-Lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República, n.º 129: Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Direção Geral da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Editora Educacional. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais – Educação Física - 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/>
- Direção-Geral da Educação. (2021). *Aprendizagens Essenciais – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Direção-Geral da Educação. (2022). *Aprendizagens essenciais - Cidadania e Desenvolvimento – 1.º Ciclo*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>
- Direção-Geral da Educação. (2024). *Orientações pedagógicas para creche*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle*. W. W. Norton & Company.
- Fabricant, P. D., Heath, M. R., Schachne, J. M., Doyle, S. M., Green, D. W., & Widmann, R. F. (2020). The epidemiology of back pain in American children and adolescents. *Spine*, 45(16), 1135–1142.

- Fernandes, D. (2021). *Avaliação Formativa*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha1_Avaliação_Formativa.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Freire, P. (1991). *Educação na Cidade*. Cortez Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2012). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2013). *Compreendendo o desenvolvimento motor: Bebês, crianças, adolescentes e adultos* (7.ª ed.). AMGH.
- Honrubia-Montesinos, C., Gil-Madrona, P., & Losada-Puente, L. (2021). Motor development among Spanish preschool children. *Children*, 8(1), 41. <https://doi.org/10.3390/children8010041>
- ISCE Douro. (sd). *Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB*. ISCE Douro. <https://www.iscedouro.pt/pt/oferta-formativa/2-ciclo-mestrados/mestrado-em-educacao-pre-escolar-e-ensino-do-1-ceb>
- Knudson, D., & Morrison, C. (2020). *Fundamentals of biomechanics* (3rd ed.). Springer.
- Lauridsen, H. H., & Hestbaek, L. (2013). The Young Spine Questionnaire. *BMC Musculoskeletal Disorders*, 14, 185.
- LeBlanc, M. (2012). *Reggio Emilia: An innovative approach to education*. Community Playthings. <https://www.communityplaythings.co.uk/learning-library/articles/reggio-emilia>
- Lei n.º 2/2022 da Assembleia da República (2022). Diário da República, n.º 1: Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/2-2022-176907536>
- Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 14.10.1986. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>.
- Lei n.º 5/97, da Assembleia da República. Diário da República n.º 34/1997, Série I de 10.02.1997. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>
- Lei n.º 55/2009 da Assembleia da República. Diário da República n.º 42/2009, Série I de 02.03.2009. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2009-604644>
- Lemos, D. I. S. (2022). *Relatório de Estágio*. Repositório de Teses e Dissertações do Instituto Politécnico do Porto.

<https://www.proquest.com/openview/578699bc3d8261d1aedf8606296fd2c2/1?cbl=2026366&diss=y&pq-origsite=gscholar>

- Macedo, M. C. (2002). *Educação de infância: Perspetivas sociológicas e pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Marchão, A. (2021). A educação pré-escolar numa perspetiva de igualdade e equidade. Uma reflexão a partir do quadro legal. *EduSer*, 13(2). <https://doi.org/10.34620/eduser.v13i2.171>.
- Masiero, S., Sarto, F., Cattelan, M., Sarto, D., Del Felice, A., Agostini, F., & Scanu, A. (2021). Lifetime prevalence of nonspecific low back pain in adolescents: A cross-sectional epidemiologic survey. *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation*, 100(12), 1170–1175.
- Minghelli, B., Nunes, C., & Oliveira, R. (2021). Back school postural education program: Comparison of two types of interventions in improving ergonomic knowledge about postures and reducing low back pain in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4434.
- Murphy, S., Buckle, P., & Stubbs, D. (2004). Classroom posture and self-reported back and neck pain in schoolchildren. *Applied Ergonomics*, 35(1), 113–120. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2004.01.001>
- Neves, M. (2014). *Organização do Espaço Educativo: “Quebrar” a Rotina*. Repositório de Teses e Dissertações da Escola Superior de Educação Jean Piaget.
- Niza, S. (2012). O professor reflexivo e a construção do conhecimento profissional. In J. M. Matos & A. P. Oliveira (Eds.), *Formação de professores e prática reflexiva* (pp. 45–56). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. <https://www.ie.ulisboa.pt/>
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A construção da profissionalidade em educação: Narrativas de formação e investigação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *A avaliação em educação de infância: Da qualidade à construção do conhecimento pedagógico*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2019). *Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional: Uma abordagem relacional e transformadora*. Porto Editora.
- Parente, C. (2011). *Observar e Escutar em Creche: para aprender sobre a criança*. <https://pt.scribd.com/document/648216394/2012-Observar-e-Escutar-na-Creche>

- Pinto, M. F., Cruz, E. V., & Santos, M. S. (2020). A ergonomia no mobiliário escolar do ensino básico: Um estudo em escolas públicas portuguesas. *Revista Brasileira de Ergonomia*, 11(1), 37–45.
- Ponte, J. P. (2012). Investigar a prática profissional: Que sentido para os professores? *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 7–30.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educar para o bem-estar: A abordagem HighScope em ação*. Porto Editora.
- Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Universidade Aberta.
- Ritter, A. L., & Souza, J. L. de. (2006). *Instrumento para conhecimento da percepção de alunos sobre a postura adotada no ambiente escolar – Posper*. Movimento, 12(3), 227–241. <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2917/1553>
- Roldão, M. C., Figueiredo, M., Campos, J., Luís, H. (2009) O conhecimento profissional dos professores: Especificidade, construção e uso da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), 138-177. <https://core.ac.uk/reader/70643020>
- Sá, P., Costa, A. P., & Moreira, A. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*. Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/30772>
- Santos, E. D. S., Bernardes, J. M., Noll, M., Gómez-Salgado, J., Ruiz-Frutos, C., & Dias, A. (2021). Prevalence of low back pain and associated risks in school-age children. *Pain Management Nursing*, 22(4), 459–464.
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/ocepe/>
- Souza, J. R., & Cristiane, M. A. (2004). *Instrumento para conhecimento da percepção dos alunos sobre a postura adotada no ambiente escolar*. Universidade Estadual Paulista – UNESP.
- Tokuhamma-Espinosa, T. (2010). *The new science of teaching and learning: Using the best of mind, brain, and education science in the classroom*. Teachers College Press.
- Vidal-Conti, J., Borràs, P. A., Palou, P., & Muntaner-Mas, A. (2021). Prevalence of low back pain among school-aged children between 10 and 12 years. *Sustainability*, 13(21), 12254.

- Vigotsky, L. S. (1988). *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In L. S. Vigotsky, A. R. Luria & A. N. Leontiev (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103–117). https://formacaodocente.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/aprendizagem_e_desenvolvimento_intelectual_na_idade_escolar_texto_3.pdf
- Yao, W., Mai, X., Luo, C., Ai, F., & Chen, Q. (2011). A cross-sectional survey of nonspecific low back pain among 2083 schoolchildren in China. *Spine*, 36(22), 1885–1890.



APÊNDICES

APÊNDICE 1

Pinta a opção que mostra como te sentiste com a atividade de hoje:



Gostei muito

Foi mais ou menos

Não gostei

APÊNDICE 2



Exmo. Senhor Diretor,

Eu, Marco António Nunes Bessa, estudante finalista do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, atualmente a realizar estágio no Centro Escolar de Duas Igrejas, venho, por este meio, solicitar a Vossa Excelência autorização para a realização da minha investigação científica no âmbito do Relatório Final de Mestrado.

A investigação intitula-se “Postura Corporal em Ambiente Escolar: Impacto no Bem-Estar Físico dos Alunos do 1.º CEB” e tem como principal objetivo compreender de que forma a postura adotada pelos alunos durante o tempo passado na escola influencia o seu bem-estar físico. Para o desenvolvimento deste estudo, gostaria de contar com a participação dos alunos do 3.º e 4.º anos do Centro Escolar de Duas Igrejas, os quais responderão, individualmente, a uma entrevista com questões direcionadas. O tempo médio de resposta estimado é de aproximadamente 5 minutos.

Comprometemo-nos a salvaguardar, em absoluto, os interesses e direitos dos alunos participantes, assegurando uma rigorosa confidencialidade de toda a informação recolhida. Garantimos ainda a utilização exclusiva dos dados para fins científicos, respeitando todas as normas éticas em vigor.

Estamos, desde já, totalmente disponíveis para prestar quaisquer esclarecimentos adicionais.

Agradeço, antecipadamente, a atenção dispensada.

Paredes, 17 de março de 2025

Com os melhores cumprimentos,

(Marco António Nunes Bessa)

Contactos:

Telemóvel: *****

Correio eletrónico: *****

APÊNDICE 3



AGRUPAMENTO
**ESCOLAS DE
CRISTELO**



Instituto Superior
de Ciências Educativas
do Douro

Autorização para Participação na Investigação Científica

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Marco António Nunes Bessa, estudante finalista do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, estou a desenvolver um estudo no âmbito do meu Relatório Final de Mestrado.

A investigação intitula-se **“Postura Corporal em Ambiente Escolar: Impacto no Bem-Estar Físico dos Alunos do 1.º CEB”** e tem como principal objetivo compreender de que forma a postura adotada pelos alunos durante o tempo passado na escola influencia o seu bem-estar físico.

Comprometo-me a garantir a total confidencialidade e anonimato dos participantes, assegurando que toda a informação recolhida será utilizada exclusivamente para fins científicos, em conformidade com as normas éticas em vigor.

Assim, solicito a sua autorização para a participação do(a) seu(sua) educando(a) neste estudo. Caso concorde, agradeço que preencha e assine o termo abaixo.

Autorização do Encarregado de Educação

Eu, _____, Encarregado(a)
de Educação do(a) aluno(a) _____, do
_____ ano de escolaridade, do Centro Escolar de Duas Igrejas, declaro que:

(☐) **Autorizo** a participação do meu/minha educando(a) na investigação científica
“Postura Corporal em Ambiente Escolar: Impacto no Bem-Estar Físico dos Alunos do 1.º
CEB”

(☐) **Não autorizo** a participação do meu/minha educando(a) na investigação científica
“Postura Corporal em Ambiente Escolar: Impacto no Bem-Estar Físico dos Alunos do 1.º
CEB”

Paredes, ____ de _____ de 2025

O Encarregado de Educação: _____



ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO

“PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A POSTURA ADOPTADA EM AMBIENTE ESCOLAR”

Este questionário tem como objectivo conhecer os teus hábitos relacionados com as actividades que desenvolves na escola. O questionário é anónimo, pelo que não precisas de escrever o teu nome em nenhuma parte da folha. **Em cada questão assinala somente aquela que acreditas ser a mais adequada ao teu caso.**

MUITO OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO!

Data de Nascimento: ____/____/____ Sexo (F ou M): ____ Data de Hoje: ____/____/____

1. Qual das figuras abaixo melhor representa a forma como normalmente te sentas?



A ☐



B ☐



C ☐



D ☐

Outra.
Descreve

E ☐

2. Qual das figuras abaixo melhor representa a forma como normalmente te sentas para escrever?



A ☐



B ☐



C ☐



D ☐

Outra.
Descreve

E ☐

3. Para ires à escola, como é que normalmente transportas o teu material escolar?

- A ☐ numa pasta com alça longa
B ☐ numa pasta de alça curta ou sem alça
C ☐ numa mochila
D ☐ sem qualquer pasta
E ☐ Outro. Qual? _____

4A. Se na pergunta 3 respondeste a letra “A”, ou seja, usas pasta com alça longa, identifica nas figuras abaixo a forma como costumias transportá-la:



A ☐



B ☐



C ☐



D ☐

Outra.
Descreve

E ☐

Adaptado de Ritter e Souza (2004)

ANEXO 1

4B. Se na pergunta 3 respondeste a letra “B”, ou seja, usas pasta com alça curta ou sem alça, identifica nas figuras abaixo a forma como costumás transportá-la:



A ☐



B ☐



C ☐



D ☐

Outra.
Descreve

E ☐

4C. Se na pergunta 3 respondeste a letra “C”, ou seja, usas mochila, identifica nas figuras abaixo a forma como costumás transportá-la:



A ☐



B ☐



C ☐



D ☐

Outra.
Descreve

E ☐

4D. Se na pergunta 3 respondeste a letra “D” ou “E”, ou seja, usas outro tipo de pasta ou não usas pasta, descreve a forma como costumás transportar o material escolar:

5. Qual das figuras abaixo melhor representa a forma como normalmente apanhas um objecto pesado do chão?



A ☐



B ☐



C ☐



D ☐

Outra.
Descreve

E ☐

6. Qual das figuras abaixo melhor representa a forma como normalmente apanhas um objecto leve do chão?



A ☐



B ☐



C ☐



D ☐

Outra.
Descreve

E ☐

ANEXO 2



Questionário sobre a coluna jovem

(Adaptado de Lauridsen & Hestbaek, 2013)

Código: _____
(a ser fornecido pelo investigador)

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

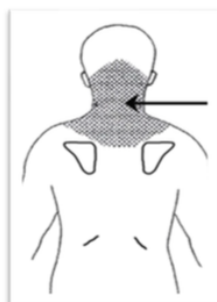
Sexo: ____ Feminino / ____ Masculino (Coloca uma cruz)

Data de hoje: ____ / ____ / ____

Este questionário pretende estudar questões relacionadas com a dor nas regiões da coluna vertebral, onde se inclui a coluna cervical (zona do pescoço), dorsal (zona do meio das costas) e lombar (zona final das costas). Usa uma cruz (X) para responderes a cada questão.

Se tiveres dúvida em responder a alguma pergunta, coloca a cruz na resposta que te parece ser a mais aproximada do teu caso.

1. Na figura está apresentada a zona do pescoço (sombreada)



O pescoço

Pessoa vista de costas

1a) Costumas ter dor na zona do pescoço?

____ Muitas vezes ____ De vez em quando ____ Uma ou duas vezes ____ Nunca

1b) Na última semana tiveste dor no pescoço?

____ Sim ____ Não

1c) Hoje tiveste dor no pescoço?

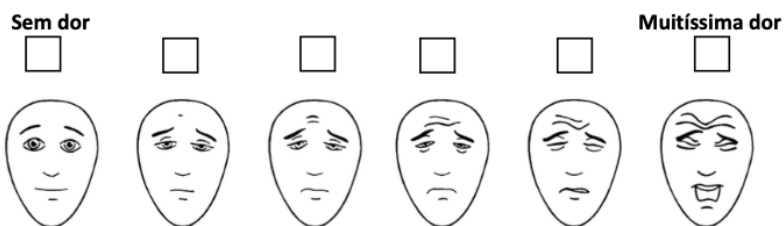
____ Sim ____ Não

ANEXO 2

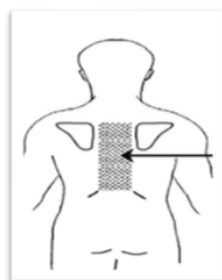


As faces apresentadas abaixo mostram a forma como podemos sentir a dor. As expressões das imagens representam desde “sem dor” até “muitíssima dor”.

1d) Coloca uma cruz (X) na face que mais se aproxima da dor máxima que já sentiste na zona do pescoço.



2. Na figura abaixo está apresentada a zona do meio das costas (sombreado)



O meio das costas

Pessoa vista de costas

2a) Costumas ter dor na zona do meio das costas?

___ Muitas vezes ___ De vez em quando ___ Uma ou duas vezes ___ Nunca

2b) Na última semana tiveste dor na zona do meio das costas?

___ Sim ___ Não

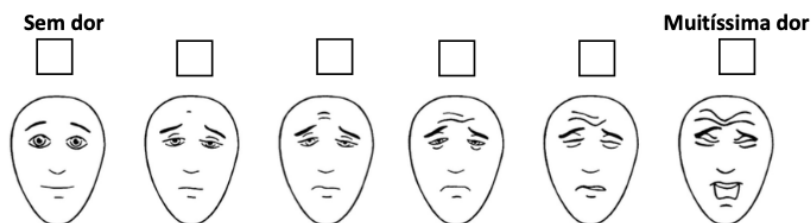
2c) Hoje tiveste dor na zona do meio das costas?

___ Sim ___ Não

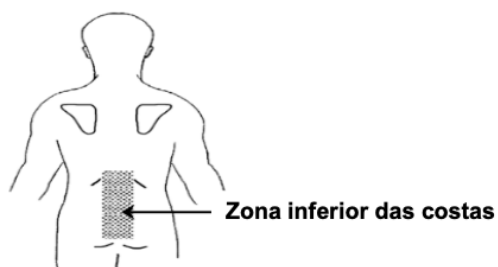
ANEXO 2



2d) Coloca uma cruz (X) na face que mais se aproxima da dor máxima que já sentiste na zona do meio das costas.



3. Na figura é apresentada a zona inferior das costas (sombreada)



Pessoa vista de costas

3a) Costumas ter dor na zona inferior das costas?

___ Muitas vezes ___ De vez em quando ___ Uma ou duas vezes ___ Nunca

3b) Na última semana tiveste dor na zona inferior das costas?

___ Sim ___ Não

3c) Hoje tiveste dor na zona inferior das costas?

___ Sim ___ Não

ANEXO 2



3d) Coloca uma cruz (X) na face que mais se aproxima da dor máxima que já sentiste na zona inferior das costas.

Sem dor



Muitíssima dor

4. Escola, lazer e tratamento

4a) Já faltaste à escola devido à dor de costas/pescoço?

___ Muitas vezes ___ De vez em quando ___ Uma ou duas vezes ___ Nunca

4b) A dor de costas/pescoço alguma vez te impediu de realizares desporto?

___ Muitas vezes ___ De vez em quando ___ Uma ou duas vezes ___ Nunca

4c) Alguma vez foste ao médico, osteopata ou fisioterapeuta por causa da dor de costas/pescoço?

___ Muitas vezes ___ De vez em quando ___ Uma ou duas vezes ___ Nunca

5. Família

5a) O teu pai/padrasto alguma vez teve dor de costas ou pescoço?

___ Sim ___ Não

5b) Se sim, alguma vez o teu pai/padrasto faltou ao trabalho por causa dessa dor?

___ Muitas vezes ___ Algumas vezes ___ Nunca

5c) A tua mãe/madrasta alguma vez teve dor de costas ou pescoço?

___ Sim ___ Não

5d) Se sim, alguma vez a tua mãe/madrasta faltou ao trabalho por causa dessa dor?

___ Muitas vezes ___ Algumas vezes ___ Nunca

Obrigado pela participação!