



www.editorahawking.com.br

v.14 n.17 novembro 2025

SISTEMÁTICA

Revista Científica



Revista Sistemática
v.14 n.17 novembro 2025

EDITORIAL: Betijane Soares de Barros
REVISÃO ORTOGRÁFICA: Editora Hawking
DIAGRAMAÇÃO: Luciele Vieira da Silva
DESIGNER DE CAPA: Editora Hawking
IMAGENS DE CAPA: <https://pixabay.com/pt/photos/biblioteca-antiga-10102767/>
ARTE FINAL: Editora Hawking

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



A Revista Sistemática está sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

NOTAS DO EDITOR

Para baixar o PDF de cada artigo da Revista Sistemática a partir do seu smartphone ou tablet, escaneie o QR code publicado na capa da revista, o qual irá remeter para a página da editora, local onde se encontra a mostra da versão impressa.

Revista Sistemática / Editora Hawking
- Vol 14, n.17 (2026) – Maceió – AL: Editora Hawking, 2026 –
Semestral

ISSN 2675-5211

1. Revista Sistemática – Periódicos I. Brasil, Editora Hawking

Editora Hawking
2025

Avenida Fernandes Lima;- Farol, Maceió-AL; Cep: 57050-000.
Disponível em: www.editorahawking.com.br
editorahawking@gmail.com

DIREÇÃO EDITORIAL

Dr^a Betijane Soares de Barros

Instituto Multidisciplinar de Alagoas

– IMAS

<http://lattes.cnpq.br/4622045378974366>

CONSELHO EDITORIAL

Dr^a. Adriana de Lima Mendonça

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL,

2001) Mestre em Química e Biotecnologia pela Universidade Federal de Alagoas

(UFAL, 2004) Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas

(UFAL, 2009)

Pós-doutorado em Biotecnologia através do Programa Nacional de Pós Doutorado

(PNPD/RENORBIO/CAPEES, 2014)

<http://lattes.cnpq.br/0381713043828464>

Dr. Anderson de Alencar Menezes

Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP,

Bacharel em Teologia pelo Centro Unisal - Campus Pio XI (São Paulo)

(UNISAL, 2002) Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2005)

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (Uporto, Portugal, 2009)

<http://lattes.cnpq.br/3996757440963288>

Dr^a. Andrea Marques Vanderlei Fregadoli

Bacharel em Farmácia pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió (CESMAC, Licenciada em

Educação Física pela Universidade Claretiano (CLARETIANO, 2019) Tecnóloga em Análise e

Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas

(UNCISAL, 2015)

Especialista em Nutrição Materno-Infantil pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Unyleya Editora e Cursos S/A,

(UNYLEYA, 2017)

Especialista em Farmácia Clínica Direcionada à Prescrição Farmacêutica pela Unyleya Editora e

Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017) Especialista em Análises Clínicas pela Unyleya Editora e Cursos

S/A, (UNYLEYA, 2016) Especialista em Plantas medicinais: manejo, uso e manipulação pela

Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2001) Especialista em Farmacologia: Atualizações e Novas

Perspectivas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2002) Mestre em Modelagem

Computacional de Conhecimento pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2011). Doutora em

Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2015).

<http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

Dr. Eduardo Cabral da Silva

Graduado em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006)

Graduado em Matemática pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió

(CESMAC, 2015) Mestre em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas

(UFAL, 2010) Doutor em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2018)

<http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

Dr. Fábio Luiz Fregadoli

Bacharel em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 1996) Mestre em Zootecnia

pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2000) Doutor em Zootecnia pela Universidade

Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

(UNESP, 2004) <http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

Dr^a. Jamyle Nunes de Souza Ferro

Bacharel em Farmácia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009) Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2012)

Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2016) Pós-doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2018) <http://lattes.cnpq.br/2744379257791926>

Dr^a. Laís Agra da Costa

Graduada em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2011) Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014)

Doutora em Ciências Biológicas (Biofísica) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2018) <http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

Dr. Patrocínio Solon Freire

Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP, 2000) Bacharel em Teologia pela Universidade Pontifícia Salesiana (UPS- Itália, 2004) Especialista em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP, 2004) Especialista em Gestão Educacional pela Faculdades Integradas Olga Mettig (FAMETTIG, 2006) Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2009) Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2014) <http://lattes.cnpq.br/5634998915570816>

Dr. Rafael Vital dos Santos

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006) Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010) Especialista em Diagnóstico Molecular pela Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS, 2014) Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)

Doutor em Materiais pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014) <http://lattes.cnpq.br/3000684462222111>

AVALIADORES DESTE NÚMERO

Dr^a. Andrea Marques Vanderlei Fregadolli

<http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

Dr. Eduardo Cabral da Silva

<http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

Dr. Fábio Luiz Fregadolli

<http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

Dr^a. Laís Agra da Costa

<http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

Dr^a. Lucy Vieira da Silva Lima

<http://lattes.cnpq.br/0010369315381653>

Dr. Rafael Vital dos Santos

<http://lattes.cnpq.br/3000684462222111>

EDITORIAL

Andrea Marques Vanderlei Fregadolli

A revisão sistemática com ou sem metanálise é uma pesquisa secundária, pois reuni estudos que já foram analisados cientificamente, chamados de primários, para responder uma questão específica de pesquisa. Este tipo de revisão de literatura é planejada e obedece a critérios de inclusão e exclusão. É possível evitar e superar os possíveis vieses que o pesquisador possa ter durante a seleção e análise de um tema, com a aplicação de estratégias científicas por meio desta metodologia (PERISSÉ; GOMES; NOGUEIRA, 2001; GALVÃO; SAWADA; TREVISAN, 2004). Ao reunir resultados de várias pesquisas e descrever os níveis de evidência científica de cada documento avaliado, o leitor perceberá a credibilidade da revisão. A revisão sistemática é abrangente, imparcial e reproduzível. Este processo de revisão de literatura localiza, avalia e sintetiza o conjunto de evidências dos estudos científicos para se obter uma visão ampla e confiável da estimativa do efeito da intervenção (HIGGINS; GREEN, 2009).

A sistematização proporciona a análise crítica quantitativa e/ou qualitativa, esta última permite o desenvolvimento de categorias temáticas e subcategorias, que levam a discussão dos resultados analisados dos documentos científicos, de maneira sintetizada e integrada. A revisão sistemática integrativa é um tipo de revisão de literatura também planejada, mas que integra metodologias diferentes, ou cruzamento de descritores, ou conhecimento empírico com o científico. Pode também integrar opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas analisadas (WHITEMORE; KNAFL, 2005). Na maioria das vezes sua natureza é qualitativa.

As características metodológicas dos trabalhos científicos são classificadas conforme o nível de evidência, segundo a proposta de Melnyk e Fineout-Overholt, em: I - Evidências provenientes da revisão sistemática ou metanálise de dados relevantes, ensaios clínicos randomizados controlados ou oriundas de diretrizes clínicas baseadas em revisões sistemáticas de ensaios clínicos randomizados controlados; II - Evidências derivadas de, pelo menos, um ensaio clínico randomizado controlado bem delineado; III - Evidências obtidas de ensaios clínicos bem delineados sem randomização; IV - Evidências provenientes de estudos de coorte e de caso controle bem delineados; V - Evidências originárias da revisão sistemática de estudos descritivos e qualitativos; VI - Evidências derivadas de um único estudo descritivo ou qualitativo e VII- Evidências oriundas da opinião de autoridades e/ou relatórios de comitês de especialistas.

Os resultados das revisões Sistemáticas proporcionam a Prática Baseada em Evidências (PBE). A PBE é um movimento que surgiu para integrar a teoria à prática, com finalidade de reunir, aplicar e avaliar os melhores resultados de pesquisa para uma conduta clínica eficaz, segura e acessível.

A tomada de decisão, na PBE, incorpora a busca da melhor e mais recente evidência, competência clínica do profissional, valores e preferências do paciente ao cuidado prestado (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008), quando aplicada na área da saúde. Observa-se que as revisões sistemáticas, com ou sem metanálise, provenientes de dados relevantes, ensaios clínicos randomizados controlados ou oriundas de diretrizes clínicas baseadas em revisões sistemáticas de ensaios clínicos randomizados controlados estão no topo da evidência. Contudo, todas as áreas do conhecimento podem ser contempladas com o método da revisão sistemática integrativa, pois aproxima o pesquisador da problemática que deseja investigar, traçando um panorama sobre sua produção científica, a fim de conhecer a evolução do tema ao longo do tempo, em diferentes contextos, como também conduzir caminhos para pesquisas futuras (BOTELHO; CUNHA; MACEDO; 2011).

Seguem, a seguir, as seis etapas da revisão sistemática integrativa (WANDERLEY FILHO; FERREIRA, 2019): 1ª) Escolher tema, pergunta norteadora, objetivo geral, estratégias de busca, bancos de terminologias, descritores livres e estruturados, string de busca e bibliotecas virtuais; 2ª) Definir período de coleta dos dados, critérios de inclusão, critérios de exclusão; 3ª) Selecionar o número de trabalhos para revisão sistemática integrativa a partir da leitura dos agentes indexadores das publicações (resumo, palavras-chave e título) e resultados, os quais devem conter os descritores utilizados no estudo; 4ª) Desenvolver categorias temáticas por meio da análise dos trabalhos científicos investigados; 5ª) Analisar, interpretar e discutir os resultados; 6ª) utilizar tecnologias digitais para otimizar o tempo e apresentar a revisão em formato de artigo, o qual contemple propostas para estudos futuros.

Ferramentas oriundas de tecnologias digitais contribuem para o aprimoramento e qualidade das revisões sistemáticas, tais como: bancos de terminologias (DECS, MESH), que possibilitam o uso de descritores codificados para a eficiência do levantamento das publicações científicas; como também as bibliotecas virtuais (Periódicos da CAPES, ScienceDirect, Wiley, PubMed, Mendline, Scopus, Scielo...), que facilitam a acessibilidade aos trabalhos científicos, que estão sendo publicados em todo o mundo.

SUMÁRIO

O IMPACTO DA GESTÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

Rosilene Maria Silva Pontes..... 1

LEITURA E METODOLOGIAS ATIVAS: PROTAGONISMO E PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Leilma da Silva Pinto Ferreira
Rayane da Silva Pinto Aragão..... 10

PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO – Significado e Importância Para a Escola

Rosilene Maria Silva Pontes..... 28

THE CATHOLIC CHURCH AND DIGITAL COMMUNICATION: A HISTORICAL AND CONTEMPORARY ANALYSIS

Antonio Mélo de Almeida
Franklin Alves dos Anjos
José Antelmo Correia Lima
José Lucas de Omena Gusmão..... 41

GESTÃO DEMOCRÁTICA NO AMBIENTE DA ESCOLA PÚBLICA

Rosilene Maria Silva Pontes..... 53

APRENDER COM OUTROS OLHARES: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Cledson Jatiniel Lima Mendonça
Milton Dantas da Silva..... 63

A PREVALÊNCIA DE LESÕES OSTEOMIOARTICULARES NOS MEMBROS INFERIORES DOS PRATICANTES AMADORES DE BALLET

Marco Antônio Carlos Vitoriano Moraes
Maria Eduarda Natividade Guedes
Sabrina Silva Fernandes
Camila do Socorro Lamarão Pereira..... 81

CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM PROTOCOLO DE CINESIOTERAPIA PARA REABILITAÇÃO DO TORNOZELO EM CORREDORES AMADORES: CRITÉRIOS DE ALTA E RETORNO AO ESPORTE

Keffily Priscila Leitão Cruz
Luis Kael Cordeiro Fernandes
Maria Vitória Lima de Araújo
Camila do Socorro Lamarão Pereira..... 97



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

O IMPACTO DA GESTÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

Rosilene Maria Silva Pontes¹

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de compreender como o trabalho da gestão escolar pode impactar positivamente na educação dos estudantes, discutir alguns pontos referentes ao conceito de gestão escolar; função social da escola e como tudo isso contribui na formação de todos os que trabalham na instituição, prioritariamente os que lá estudam. Problematiza a prática de gerenciamento escolar que está aberta a essa finalidade e apresenta conhecimento teórico sobre a formação continuada dos gestores e como o trabalho dele pode ser lapidado à luz dessa formação, com benefícios para todos os segmentos da escola. Pois, é o gestor que pode ser o influenciador de todos os processos educacionais dos professores e demais servidores, como também apoiar esses professores em seus projetos de sala de aula, sob a ótica do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do sistema de educação a qual a unidade pertença. Algo que não pode ser esquecido pelos gestores é o movimento de incluir as crianças, trabalhadores e, sobretudo, a comunidade escolar e local para tomada de decisões da escola. A metodologia utilizada foi uma abordagem qualitativa com instrumento de pesquisa do tipo bibliográfica, fundamentada em autores, a saber: Lück (2013); Libâneo (2018); Bruno (2004); Medel (2012); Dourado (2008).

Palavras-chave: Escola, Gestão Escolar, Gestores.

¹ E-mail: rosilenespontes@gmail.com

A gestão educacional das escolas e dos sistemas de ensino como um todo está relacionada a todos os processos educacionais, como também administrativos e financeiros, além do gerenciamento de pessoas, condições estruturais, matérias, etc. e tem o objetivo de promover a organização da unidade escolar, fazer articulação com todas as pessoas que lá trabalham para o bom andamento da aprendizagem dos estudantes. Como lembra Lück (2013, p.26):

Estes se justificam na medida em que são orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a contribuir para que se tornem capazes de enfrentar adequadamente, dentre outros aspectos, os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia, que passa a centrar-se cada vez mais no conhecimento para o seu desenvolvimento.

Uma prática de gestão escolar que prima pelo sucesso dos processos educacionais só é possível de acontecer quando há o envolvimento de todas as dimensões, pedagógica, relacional, administrativa. Quando esses eixos trabalham de forma coesa, de forma equilibrada e intensa percebe-se um equilíbrio das ações. Na medida em que um desses eixos é trabalhado com mais enfoque e os demais, em segundo plano,

desencadeia um desequilíbrio prejudicando os resultados.

A gestão é um processo abrangente que está relacionada, também, com a tomada de decisão, com a presença da comunidade escolar e as famílias, para uma boa integração, levando a cabo as demandas que a unidade escolar apresenta e os tipos de recursos que elas possuem, sejam os mesmos, recursos próprios ou oriundos do governo federal. Lück afirma que, todos esses processos escolares não são neutros e que há significados culturais, sociais e políticos.

Os gestores escolares devem estar preparados para dar conta de suas atribuições e para resolver todo tipo de problema ou conflito que aconteça no espaço da escola, respeitando, sempre, as normas do sistema de ensino a qual, a unidade escolar está vinculada. Por isso, é importante ter como norte o projeto político-pedagógico (p.p.p) consolidado e vivenciado pelos fazem a unidade escolar, capaz de mobilizar todos para um trabalho coletivo. Os gestores precisam junto à comunidade escolar construir ou atualizar o seu projeto político-pedagógico (p.p.p), pois é esse documento que irá nortear a escola quanto ao planejamento de suas ações. É o que nos afirma, Medel (2012, p.6):

Um PPP vivo, construído coletivamente, que contemple as tensões

entre pluralidade cultural e os critérios e padrões inerentes a perspectivas políticas públicas sobre a escola, pode ser um instrumento central para balizar o cotidiano escolar. Pode servir de ponto de referência para decisões que dizem respeito ao funcionamento da escola, à qualidade do trabalho docente e ao desempenho discente, à função social da escola em relação à comunidade e à sociedade.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, de natureza qualitativa e bibliográfica, já que a análise se realizou em diversas fontes de pesquisas como conteúdo de livros, artigos científicos, sites, dissertações, teses e bibliográficas virtuais.

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

No processo de transformação da natureza o homem inventou suas próprias leis para a convivência em grupo e criou estruturas sociais que vão ganhando força, no sentido de solidificação, à medida que vão se edificando novos espaços para formação do próprio homem. Quando o homem estabelece relações entre si e a natureza, isso em qualquer segmento da sociedade - religião, sindicatos, associações, acontece a construção ou a reconstrução de saberes sociais e também

da História da humanidade. Tudo só é possível quando há a interação, integração dos sujeitos, ou seja, é imprescindível que se criem meios em que as pessoas possam afirmar as relações. Segundo a autora Lúcia Bruno: “o processo de entrar em relações uns com os outros nos é imperativo, pois a satisfação das necessidades humanas implica agir, que impõe inelutavelmente a presença do outro.” (BRUNO, 2004, p. 288).

Como vimos, os homens se constituem na medida em que se relacionam entre si e com a natureza que o cerca construindo conhecimento, cultura, objetos etc. Os saberes e conhecimento produzidos pelos homens é denominado de educação, que nada mais é, no sentido amplo, uma prática social que enfatiza a formação integral do ser humano e que se dá em várias instâncias da sociedade, que os próprios homens criaram e fizeram várias mudanças durante toda a história. De acordo com Dourado: (...) por ser produto das relações estabelecidas entre os homens, a educação também pode ser crivada por concepções mais restritas ou mais complexas, dependendo de como se dão as relações na produção/reprodução da vida material, espiritual e na organização da vida em sociedade.

O homem é considerado um ser histórico quando em sua formação há o objetivo de trabalhar questões de cunho

físico, emocional, político, cultural etc., numa concepção de educação voltada para a totalidade do sujeito. Ao passo que, numa sociedade o homem é visto, apenas e fundamentalmente, como um indivíduo que serve para vender a sua força de trabalho, a educação tem o único objetivo de preparar as pessoas para ingressarem no mercado de trabalho. Dessa forma, a concepção de educação é reduzida a qualificar o homem para a concorrência num segmento- o campo econômico.

A educação tem que se dá no processo mais amplo concebendo o homem como um ser biológico, histórico, emocional, material etc., levando em conta as necessidades dos sujeitos. Só faz sentido a educação se as pessoas forem autores dos processos educacionais, enquanto prática social estabelecida entre si e em outras relações. E a escola, enquanto instituição social, cumpre a sua verdadeira função social quando as pessoas, digo, estudantes, aprendem a humanizar-se e a construir um saber histórico apropriando-se dele. Assim, a escola, segundo Dourado (2008), quando ela se constitui num espaço de socialização, interação entre todos os que trabalham e estudam, e constrói conhecimento, formando sujeitos históricos, ela está, de fato, desempenhando a sua função social.

O primeiro passo para a escola construir o seu projeto de educação é a explicitação da identidade escolar,

compreender segmentos que estão dentro do espaço escolar e dar condições políticas e culturais, para que os saberes produzidos pelos homens sejam sistematizados e socializados. Do ponto de vista da transformação da escola esse projeto de educação funciona quando a gestão escolar, com a sua autonomia, tiver o compromisso de envolver todos as pessoas que fazem parte do dia-a-dia escolar.

A escola, ao fazer suas mudanças no sentido de transformar e inovar o que já existe, precisa ter projetos educativos que sejam ações e práticas voltadas para as questões da coletividade, fundamentalmente. Não há avanços na escola sem que haja espaço para a formação dos que frequentam a escola, sejam os professores, estudantes, funcionários etc., enfim, todos que fazem a escola acontecer. Conforme Dourado (2008), para que haja uma possibilidade de organização escolar é preciso enxergar a sociedade, em seu aspecto político e civil, pois, o contexto histórico e as mudanças que vive o Estado, enquanto nação, são um dos indicadores para possíveis melhorias na gestão da escola.

Cabe ressaltar que, a escola tem um papel importantíssimo no tocante às ações que realiza, que é o de promover o desenvolvimento de competências que tenham sentido para o estudante, levando em consideração as necessidades desses, no

momento presente e no futuro, e isso requer que ele tenha compreensão atual sobre a vida dele e a sociedade a qual está inserido, para saber intervir quando necessário. É o que entende Lück (2013, p.33):

A cada estágio de desenvolvimento, novas necessidades e possibilidades de expressão e compreensão emergem, formando ciclos contínuos e cada vez mais aprofundados de aprendizagem e desenvolvimento.

Vale lembrar que, o modo de ser e de fazer da escola depende do tipo de liderança que os gestores desenvolvem, que pode ser espontânea ou intencional. Espontânea, quando o foco são os valores pessoais ou intencional, quando pautado nos valores sociais e institucionais em que os processos educacionais, sobretudo, a aprendizagem dos alunos é a missão primordial da unidade escolar. Quando os gestores se omitem ou hesitam de exercer a liderança no sentido de criar na escola práticas educacionais focados na aprendizagem e na formação dos alunos propicia uma criação de práticas regulares em que o interesse individual ou coletivo tem prioridade como um direito funcional, com prejuízo na aprendizagem e formação integral dos sujeitos. Lück (2011, p.) nos ensina que:

Compete ao gestor escolar, responsável pela gestão e influência intencional e sistemática sobre a atuação da escola como um todo e suas realizações,

portanto, o papel da liderança e coordenação, que consiste em levar seus participantes a focalizar os aspectos importantes da experiência, identificar suas características, analisar seus resultados sob o enfoque dos objetivos educacionais, orientar o grupo na revisão de seu desempenho, suas competências, hábitos de pensamento, atitudes etc. à luz daqueles objetivos e valores educacionais.

A escola que prima pela qualidade social apresenta várias especificidades, a saber: a oferta de uma educação formadora com conteúdo significativo que desenvolva no aluno a capacidade cognitiva, afetiva, social preparando-o para o mundo da tecnologia, da comunicação com inclusão da cultura em seu sentido amplo. Os alunos precisam desenvolver, na escola, projetos que os formem para a cidadania; aprendam a tomar decisões; se fortaleçam para o mundo onde vivem; como também serem preparados para fazerem parte de movimentos populares.

É importante lembrar que a prática social pode ser realizada num contexto de cultura, de relações, de conhecimento. Significa que não é necessariamente, nos bancos escolares, onde há aprendizagem, mas, em outros espaços, com contextos e interações socioculturais. Libâneo (2018, p.223) reforça que:

Nesse sentido, a melhor concepção de funcionamento de uma escola é aquela

que a toma como uma organização educativa, que procura instituir um sistema de interações entre seus membros na base do compartilhamento de valores comuns, objetivos comuns, problemas comuns, por meio de práticas colaborativas: projetos comuns e elaboração conjunta de planos de ensino e de tarefas de aprendizagem.

Para que a escola tem um bom funcionamento é necessária uma formação continuada; tanto para gestores escolares, como para professores de sala de aula. E, de acordo com a Inteligência Artificial (I.A), os gestores ao participar da formação continuada tem mais condição de trabalhar no sentido de melhorar a qualidade do trabalho ofertado aos seus estudantes, além de aprender a lidar com situações-problema que se apresentam no dia-a-dia do cotidiano escolar. Isso engloba o uso da tecnologia digital; a integração escola-comunidade e democratização da gestão. Não se concebe, com essa atual conjuntura os profissionais da escola, sobretudo os gestores e professores não participarem regularmente da formação continuada. Sabemos que ainda precisa melhorar, para que os processos educacionais na escola, sejam mais significativos para os estudantes. Para tanto, o currículo tem que estar associado a comunidade escolar e local e a sociedade como um todo. A escola deve trabalhar com os alunos a inovação, a interação entre os colegas e a pa

A formação continuada acontece tanto no ambiente de trabalho como fora da escola. Quando realizada em reuniões didático-pedagógicas, participação na construção ou atualização do PPP, além de orientações realizadas pelos servidores que acompanham o trabalho dentro da unidade escolar, com o objetivo de repassar informações da secretaria de educação, a qual pertence, oferecer assistência com relação ao desenvolvimento dos projetos educacionais, lançamento de novos programas etc.

Além desses, há formação continuada extra escola, que são os encontros pedagógicos, jornadas, congressos. Dessa forma, é realizada mediante estudos científicos, discussões, relatos de experiências exitosas. A equipe técnica da escola que também coordena a formação continuada dentro do espaço escolar, que são os coordenadores pedagógicos e/ou supervisor escolar tem um papel muito importante na escola que vai além da formação. A referida equipe presta atendimento aos professores iniciantes, veteranos, supervisionam a parte didático-pedagógica, coordenar grupos de estudo, auxiliar nas avaliações internas e externas, trazer materiais e propostas inovadoras para enriquecimento do trabalho em sala de aulas e monitora as ações do projeto político-pedagógico.

Vale lembrar que, a instituição tem a incumbência de realizar a formação dentro da escola, e o professor precisa ter a responsabilidade de participar tanto no interior da escola como em espaço externo. Libâneo (2018, p.189) informa que:

A formação em serviço ganha hoje tamanha relevância que constitui parte das condições de trabalho profissional. Os sistemas de ensino e as escolas precisam assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor.

Para falarmos sobre formação continuada é preciso lembrar da formação inicial do professor. Como o professor desempenha uma atividade teórico-prática, a instituição formadora de professores deveria introduzir no currículo e metodologia da formação inicial elementos que façam a integração entre teoria e contextos práticos reais. Ou seja, trazer para o curso de formação inicial situações concretas para que os futuros professores possam utilizar a teoria que estão estudando em sua graduação, podendo ser alunos da pedagogia ou licenciaturas distintas. Durante o curso deve se trabalhar com os alunos alguns problemas que acontecem nas escolas, sejam públicas ou privadas e dar oportunidade a esses para que encontrem soluções. É o que lembra Libâneo (2018, p. 190):

Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para comparar as situações vivenciadas com os estudos que está fazendo e formar seus próprios conhecimentos e convicções.

Dessa forma, os professores formados, ao chegarem à escola e se depararem com situações reais com os seus alunos será menos difícil porque tiveram a oportunidade de experienciar, na faculdade, e, não apenas no estágio. Nessa formação inicial houve a integração de práticas formativas e reais. Nesse sentido, Lima (2012, p.55) que “acreditamos que a formação contínua não se efetiva distanciada de um projeto de desenvolvimento profissional que a sustente, estando implícito nisso os sonhos, a vida e o trabalho do professor”.

No referente ao processo de formação continuada para os gestores escolares deve partir da premissa que esses profissionais são os protagonistas de todo o processo e que não estão nessa formação, apenas, para receber informações de técnicos de suas secretarias de educação, no caso de gestores de escola pública, mas, para uma troca mútua de experiências com os seus pares, fazer uma relação entre o tema abordado e sua prática cotidiana. O momento de formação seria, também, para os gestores refletirem sobre as ações que desempenham na escola em que trabalha,

tendo como meta a aprendizagem significativa de seus educandos.

A formação continuada terá sentido para os gestores, se atender as suas necessidades, enquanto diretor, para auxiliá-los em suas demandas próprias, que são específicas de cada escola. Não há modelo padrão de gestão, pronto. Cada equipe gestora de acordo com a sua formação, visão de educação, equipe de professores e funcionários, comunidade escolar, vai construir a sua liderança. Nesse aspecto, Lima (2012), nos lembra que a formação do professor-gestor precisa ser realizada em um espaço em que esses profissionais possam participar ativamente, dentro do contexto escolar em que trabalham. Além disso, deve se considerar todas as falas dos gestores, numa escuta ativa, para juntos planejarem um plano de ação que seja possível a sua realização, levando a cabo os aspectos socioculturais, a comunidade e a realidade de cada escola. Com vistas à melhoria da qualidade dos processos educacionais, e que o ensino conduza os alunos à aprendizagem.

É de fundamental importância o espaço onde acontece a formação continuada, como também, o tempo destinado para esse evento. Pois, para se realizar algo dessa natureza, é necessário discussões aprofundadas, no sentido de encontrar alternativas para os dilemas e angústias desses profissionais, que

participam dessa formação na intenção de aumentar o seu conhecimento no tocante a gestão escolar e melhorar a sua prática com líder escolar. O processo formativo continuado precisa ser pensado para esse fim. Ou seja, pelo que entendemos, a formação deve ser constituída, para que os gestores escolares adquiram desenvolvimento profissional e possam aplicar, os conhecimentos, em sua prática cotidiana.

Para tanto, é imprescindível que os gestores escolares saibam apoiar o trabalho dos professores, criando ambientes de discussão favorável à troca de experiências exitosas e de fomento à aprendizagem compartilhada, com o intuito de cada vez mais melhorar o desempenho dos profissionais e a vida da escola como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto podemos perceber que o homem, ao longo do tempo criou objetos, entidades, com a interação consigo, com outros seres da mesma espécie e com a natureza. Ele só se constitui como um ser histórico quando é capaz de produzir conhecimento e esses saberes são chamados de educação. No referente à gestão escolar ficou notório que para se realizar um trabalho de qualidade para que os processos educacionais tenham êxito, se

faz necessário um movimento democrático em que a equipe gestora envolva todos da comunidade escolar para a tomada de decisão. E, além disso, a escola precisa desenvolver com os seus educandos projetos que os tornem críticos, reflexivos, analisando a sua condição de ser e existir no mundo e possam ser inseridos na sociedade contribuindo para uma transformação, onde todos possam ter vez. Quanto à formação continuada de gestores é de fundamental importância a participação dos mesmos, uma vez que o conhecimento se renova e esses profissionais precisam de uma qualificação para aperfeiçoar a teoria e a sua prática, levando em conta o contexto do seu trabalho, para ampliação e desenvolvimento de sua cultura, como reforça Libâneo (2018).

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática- 6. ed. Ver. e ampl. – São Paulo: Heccus Editora.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e aprendizagem da profissão docente. Brasília: Liber Livro, 2012. [[Links](#)]

LÜCK, Heloisa. A gestão participativa na escola. 11. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. – (Série Cadernos de Gestão)

LÜCK, Heloisa. Liderança em Gestão Escolar. 9. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. – (Série Cadernos de Gestão)

LÜCK, Heloisa. Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da Escola. 2.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. – (Série Cadernos de Gestão)

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. Projeto político-pedagógico: construção e implementação na escola / Cássia Ravena Mulin de Assis Medel. – 2. ed. ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção educação contemporânea)

MENEZES, Janaina Specht da Silva(org.); FETZNER, Andréa Rosana; VASCONCELOS, Celso; GANDIN, Danilo et al. A QUEM INTERESSA A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA? REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE GESTORES

Repositório.ufsm.br/bitstream/handle/1/15486/tcce_GE_EaD_2018_Inacio_MICHEL E.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Revista Científica Evidência/Editora Hawking- Vol. 3, n.1 (2020) – Maceió – Al: 2020 – Trimestral – GESTÃO ESCOLA E PRECARIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL BÁSICO



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

LEITURA E METODOLOGIAS ATIVAS: PROTAGONISMO E PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Leilma da Silva Pinto Ferreira
Rayane da Silva Pinto Aragão*

RESUMO

A leitura é um mecanismo estruturante da escola e uma das forças mais fortes que influenciam o ensino e a aprendizagem no processo; é fundamental para cultivar o pensamento crítico e a voz do aluno. Ao mesmo tempo, abordagens de aprendizagem ativa são identificadas como abordagens pedagógicas que levam a um maior engajamento dos alunos, participação e responsabilidade pela construção do conhecimento. Este estudo se concentrará na interação das práticas de leitura e metodologias ativas no contexto do Ensino Fundamental, que enfoca o papel que a leitura tem no aprimoramento da capacidade de foco, do processo de pensamento crítico e do protagonismo do aluno. Trata-se de uma pesquisa qualitativa sobre o tema, de natureza bibliográfica e documental, baseada em produções acadêmicas que discutem o processo de leitura como estímulo ao pensamento crítico e a implementação da sala de aula invertida no processo acadêmico como uma metodologia ativa. No entanto, o exame revela que, com leitura orientada, mediação qualificada do professor e estratégias ativas integradas, o engajamento cognitivo aumenta, a capacidade argumentativa se amplia, a autonomia é desenvolvida e a assimilação de conteúdo é aprimorada. A leitura, se articulada com metodologias ativas, emerge como uma prática social transformadora, reforçando a formação abrangente do aluno e contribuindo para uma aprendizagem significativa e emancipada.

Palavras-chave: Leitura. Metodologias Ativas. Pensamento Crítico. Protagonismo Discente.

INTRODUÇÃO

Os contextos educacionais, na era moderna, são cada vez mais definidos por revoluções tecnológicas, sociais e culturais que têm um impacto direto na tomada de decisões pedagógicas. O aumento das tecnologias digitais, a troca instantânea de informações e línguas, exigem que as escolas se transformem de modelos convencionais que se concentram estritamente na transmissão de conhecimento (MORAN, 2015; KENSKI, 2012).

Nesse contexto, a formação de leitores críticos é uma tarefa crucial e torna-se estrategicamente necessária para o estabelecimento de uma educação voltada para a emancipação intelectual e para formar o indivíduo de forma integral. A leitura em seu aspecto sociocognitivo não se limita à decodificação de sinais linguísticos.

É um processo complexo de interpretação que envolve a mobilização de conhecimentos prévios, formação de hipóteses, inferências, análise discursiva e construção ativa de significados (SOLÉ, 1998; KOCH; ELIAS, 2014). Ler significa engajar-se com o texto, reconhecer intenções, discernir pressupostos ideológicos e construir conexões intertextuais. A leitura, portanto, configura-

se como uma prática social historicamente posicionada e culturalmente mediada (VYGOTSKY, 1991).

As escolas têm sido tradicionalmente fundamentais na alfabetização e nas habilidades elementares de leitura e escrita. No entanto, a alfabetização, percebida meramente como conhecer o código, não pode acompanhar as demandas de hoje. Desenvolver a alfabetização crítica, que envolve participar ativamente da leitura e escrita social e compreender os aspectos ideológicos dos discursos (SOARES, 2004) é necessário.

O leitor crítico é, portanto, formado com base na suposição de que o aluno é capaz de ler não apenas o que o texto diz, mas o que ele silencia, sugere ou pressupõe. A sociedade moderna, com sua chamada cultura digital, resultou em um aumento da produção e distribuição de conteúdo, em diferentes formatos e plataformas. Nesse sentido, a leitura também acontece no ambiente digital multimodal, que funde linguagem verbal, visual e sonora, não apenas em textos impressos.

Essa realidade amplia o conceito tradicional de leitura e também exige o cultivo de habilidades interpretativas ainda mais sutis (KENSKI, 2012). Assim, as escolas precisam abraçar essa multiplicidade de linguagens sem abandonar o aprofundamento crítico. No

entanto, mesmo com o acesso melhorado à informação, nota-se que o consumo de conteúdo nem sempre é acompanhado por uma análise cuidadosa.

A falta de profundidade na leitura e a falta de concentração são problemas comuns no que diz respeito à escolarização. Distrações digitais, instigadas pelo uso constante, levam à fragmentação da atenção, e a análise aprofundada pode ser enfraquecida. Nesse caso, fortalecer práticas sistemáticas de leitura pode servir como uma estratégia pedagógica deliberada para o fomento da concentração e reflexão crítica.

Paralelamente a esse desafio, o método de ensino convencional centrado no ensino oral do professor e na aprendizagem (e memorização do conhecimento) não conseguiu melhorar a atenção dos alunos. Como Moran (2015) observou, é melhor quando o aluno está envolvido na aprendizagem, explorando, falando e aplicando o conhecimento. Metodologias ativas, portanto, são oferecidas como opções alternativas que permitem a redefinição do papel ativo e passivo (em vez de passivo ou parte integrante passiva) do aluno e do professor em uma nova forma de conhecimento.

A combinação de leitura e articulação de estratégias ativas aqui se manifesta como um potencial tangível para

transcender as limitações dos métodos de ensino transmissivos. Quando as práticas de leitura são combinadas com métodos participativos, o engajamento cognitivo é ampliado e o protagonismo do aluno se torna mais forte. A leitura torna-se não apenas um ato solitário, mas pode ser entendida como uma fonte de investigação, de resolução de problemas e de construção coletiva de conhecimento (PRENSKY, 2010).

Além disso, o modelo sociocultural de aprendizagem incentiva a interatividade no desenvolvimento intelectual. Vygotsky (1991) enfatiza que criamos conhecimento por meio de uma mediação social do conhecimento, com a linguagem como uma ferramenta primária nesse processo. Ao incentivar a comunicação entre texto e leitor, a leitura é um local ideal de significado profundo e consciência.

A convergência de métodos de leitura-ativa não pode, portanto, ser equiparada simplesmente a uma metodologia 'didática', mas deve ser vista como uma posição pedagógica integrada capaz de fomentar o desenvolvimento cognitivo, a autonomia intelectual e a formação cidadã. As escolas modernas precisam se comprometer com práticas em que a leitura textual profunda e a participação da criança sejam a norma,

construindo assim um espaço de aprendizagem reflexivo.

Neste ponto do estudo, uma das questões centrais que nos propomos a responder é: como a integração de leitura e metodologias ativas pode contribuir para o desenvolvimento da concentração, pensamento crítico e protagonismo no Ensino Fundamental II? O estudo é apropriado à luz de abordar as questões educacionais do século XXI, defendendo práticas pedagógicas à luz das exigências sociais e tecnológicas contemporâneas.

Assim, este artigo pretende discutir, por meio de teóricos, como a articulação entre leitura crítica e métodos ativos pode promover uma aprendizagem significativa, bem como aprimorar a formação integral do aluno. Visa aprofundar essa discussão para contribuir com o debate acadêmico, bem como fornecer os subsídios que ajudariam a construir práticas educacionais inovadoras e socialmente comprometidas.

METODOLOGIA

O presente estudo é definido como qualitativo, bibliográfico e documental, analisando referências teóricas que falam sobre a leitura como prática sócio-cognitiva e "técnicas ativas" como intervenção pedagógica popular. A metodologia qualitativa teve como propósito

metodológico a possibilidade de uma interpretação do fenômeno educacional em sua complexidade e aspectos multidimensionais da experiência de ensino-aprendizagem (MINAYO, 2014).

A pesquisa bibliográfica esteve no centro do estudo no levantamento, seleção e análise de obras nacionais e internacionais relacionadas à formação de leitores críticos, mediação pedagógica e uso de metodologias ativas no Ensino Fundamental. Gil (2010) observa que a pesquisa bibliográfica possibilita o estudo de contribuições teóricas já consolidadas, incentivando uma estrutura rigorosa articulada em direção ao problema em consideração. Autores que olham para a leitura através de uma lente interacional e sociocultural foram convidados a responder a esta pesquisa como uma prática social historicamente mediada (VYGOTSKY, 1991; SOLÉ, 1998; KOCH; ELIAS, 2014).

Simultaneamente, metodologias ativas e protagonismo estudantil foram discutidos, destacando contribuições para sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem colaborativa (MORAN, 2015; PRENSKY, 2010; KENSKI, 2012). A delimitação temporal focou-se em artigos, em linha com aqueles que tratam dos problemas educacionais da geração do século XXI, onde as implicações das tecnologias digitais

e mudanças sociais nas escolas e na sociedade em geral foram examinadas.

A literatura para as fontes consistiu em critérios de relevância acadêmica, recorrência em pesquisa educacional e proximidade com o tema de pesquisa escolhido. O rigor científico e a coerência teórica foram, portanto, perseguidos como abordagem. A análise de dados foi realizada utilizando análise interpretativa e categorial. Primeiro, os textos selecionados foram examinados com base em uma leitura exploratória e, em seguida, foi realizada uma leitura analítica para identificar conceitos-chave de autonomia, concentração, mediação do professor, criticidade, protagonismo estudantil e proatividade estudantil.

Estes foram então divididos em eixos temáticos que informaram a construção argumentativa do artigo. O método adotado segue a análise de conteúdo qualitativa proposta por Bardin (2011) para organizar informações e estabelecer relações entre categorias emergentes. Este processo nos permitiu ver a interconexão entre atividades de leitura e metodologias ativas e como isso promove uma aprendizagem significativa.

No entanto, este estudo não é uma coleta empírica com sujeitos, e embora sua natureza teórica não o torne sem sentido, a exploração visa também expandir o debate

conceitual e subsidiar a aplicação pedagógica para aprofundar o estudo. A investigação teórica tem o potencial de identificar concordâncias entre autores e listar aplicações específicas nas escolas.

A abordagem adotada permitiu, assim, uma análise crítica dos fundamentos da leitura como prática formativa e práticas ativas como estratégias de reestruturação pedagógica. A articulação dessas referências facilitou a construção de uma reflexão geral sobre a medida em que essa incorporação contribui para o crescimento do foco, autonomia intelectual e pensamento crítico no Ensino Fundamental II.

Articulação entre Práticas de Leitura e Metodologias Ativas na Construção da Aprendizagem Significativa

Em termos de educação, a leitura é uma prática formativa crucial para consolidar a aprendizagem significativa. Pode ser entendida como uma habilidade cognitiva multifacetada que abrange processos de compreensão da informação, uso do pensamento crítico, elaboração de inferências e construção de significados, além de ser uma habilidade instrumental. Como descreve Solé (1998), a leitura requer habilidades cognitivas como a formação de hipóteses, confirmação de previsões e

estabelecimento de associações entre texto e contexto.

A leitura não é uma prática passiva; é uma prática ativa de elaboração mental. Como argumentou Vygotsky (1991) socioculturalmente, a aprendizagem é uma mediação social, que envolve a linguagem como crítica na criação do pensamento. Através da leitura, como atividade discursiva, mediou-se o encontro entre o sujeito e o conhecimento. À medida que o aluno trabalha com o texto, ele experimenta a internalização das mensagens, a reconfiguração das estruturas de pensamento, o aumento de suas habilidades reflexivas.

A mediação do professor é, portanto, essencial para direcionar as interpretações nesse processo para um aprofundamento crítico. No entanto, no contexto escolar, a leitura é frequentemente transformada em tarefa para interpretar as palavras de atualização enquanto se descarta sua qualidade dialógica. Koch e Elias (2014) apontam que o significado textual não está pronto no texto, é feito nas interações entre autor, texto e leitor.

A falha em considerar essa interação na prática pedagógica serve para limitar a liberdade de leitura e impedir a obtenção da autonomia cognitiva. A "formação leitora" do leitor crítico sugere o envolvimento em

cenários de leitura que sejam propícios ao questionamento, debate e problematização.

Ler criticamente é identificar intenções discursivas, identificar pontos de vista ideológicos e confrontar uma visão oposta. Essa competência é crítica em uma sociedade caracterizada pelo fluxo massivo de informações e pela exigência de uma análise (BELLONI, 2009). Ao mesmo tempo, surgem uma variedade de metodologias ativas que buscam abordar as limitações no modo de ensino tradicional, que é um dos mais focados no professor e na disseminação unilateral de conteúdo.

As metodologias ativas também envolvem colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, tornando-o mais envolvente (Moran, 2015). O protagonismo do aluno busca responsabilidade, autonomia e o cultivo de faculdades cognitivas superiores. A sala de aula invertida é um exemplo clássico dessa remodelação instrucional. Nesse método, o aluno lê o material previamente, com outras leituras apoiadas e/ou fornecidas guiadas por diretrizes estruturadas.

Todo o tempo presencial é gasto trabalhando em discussões, resolução de problemas e aprofundamento de conceitos. Essa inversão do tempo gasto em uma atividade de ensino promove foco e incentiva o esforço prévio, dois pré-requisitos para que a participação seja

considerada qualificada (MORAN, 2015). A aprendizagem baseada em problemas também inclui leitura e reflexão crítica.

Se o aluno encontra situações problemáticas contextualizadas, ele precisa interpretar os textos, pesquisar informações e chegar a hipóteses fundamentadas. Esse processo envolve habilidades de análise, síntese e argumentação de forma que solidifica a aprendizagem com propósito. O texto deixa de ser uma fonte passiva de informação de apoio e passa a ser focado como uma fonte de investigação.

A natureza colaborativa da aprendizagem aumenta a capacidade de criar mais significado juntos do que é possível se ler apenas como uma unidade. As discussões entre pares fornecem um espaço para desafiar significados e o crescimento de perspectivas. Kenski (2012) afirma que trabalhar juntos é muito importante para ambientes colaborativos, estimulando o engajamento e construindo habilidades sociais, emocionais e técnicas que, como mencionado por Kenski (2012) entre outros, são necessárias para uma colaboração em equipe e democrática.

Outro fator relevante diz respeito à concentração. Em um mundo de distrações digitais incessantes e atenção fragmentada, a leitura requer períodos prolongados de concentração e continuidade cognitiva. Ao vincular atividades de leitura a abordagens

ativas, o professor cria contextos para a aprendizagem incessante dos alunos. A participação ativa minimiza a dispersão e promove uma retenção mais profunda do conteúdo.

O protagonismo do aluno, um princípio central de Prensky (2010), postula que o aluno não é mais apenas um receptor de materiais, mas se torna um participante ativo em sua própria aprendizagem. A leitura, como parte das metodologias participativas, torna-se responsabilidade do aluno ler, questionar e dar significado ao conhecimento. Esse envolvimento ativo facilita a autoestima acadêmica e o pensamento crítico.

O fator chave deve ser entendido como a mediação do professor sendo integral a esse processo. Como argumenta Zabalza (2004), a inovação pedagógica exige planejamento cuidadoso e definição de objetivos claros. É a escolha dos textos, a elaboração de perguntas problematizadoras e a condução de debates bem organizados que ajudam a produzir essa qualidade formativa. Autonomia não significa falta de direção, mas um mediador treinado de aprendizagem que a enriquece.

A leitura combinada com a pedagogia ativa é, portanto, uma abordagem pedagógica alinhada com as exigências pedagógicas da vida moderna. A escola incentiva o desenvolvimento

cognitivo e cívico na busca pela interpretação textual, problematização e interpretação participativa do texto. A leitura deixa de ser uma atividade solitária e passa a ser o eixo estruturante do próprio processo formativo.

Além disso, essa articulação leva à consolidação da aprendizagem significativa, que é quando criamos um vínculo entre novos conhecimentos e conhecimentos construídos por estruturas cognitivas. Se o aluno conecta a leitura com uma atividade aplicada, discussões sobre tópicos práticos e reais e na resolução de problemas, então ele desenvolve compreensão conceitual, bem como desenvolve habilidades de pensamento crítico.

A aprendizagem também se torna mais persistente e situada. Portanto, a leitura e as metodologias ativas são uma convergência natural e, portanto, uma possibilidade real de superar práticas clássicas baseadas na memorização do conhecimento. Essa integração reforça a autonomia intelectual, a concentração e a capacidade argumentativa, todos pré-requisitos para uma experiência escolar geral no Ensino Médio, incentivando a investigação, o diálogo com os outros e a reflexão.

Outro aspecto que é central na articulação entre leitura e metodologias

ativas é a construção da autonomia intelectual. A autonomia não ocorre espontaneamente, mas através de experiências educacionais que exigem tomada de decisão, análise crítica e responsabilidade pelo próprio percurso educacional.

Quando os alunos têm a liberdade de leitura prévia, auto-seleção de informações e argumentos relevantes, e a possibilidade de justificar suas próprias ideias em discussão coletiva, eles participam como organizadores ativos. Esta é uma prática para aumentar a confiança acadêmica e fazer uma análise convincente baseada em evidências.

A leitura crítica para esse tipo de contexto torna-se parte do processo de formação de indivíduos capazes de articular discursos (por exemplo, em outros contextos sociais). Em tempos de desinformação, fake news e retórica persuasiva, é fundamental cultivar a proficiência da análise textual.

Através da combinação de leitura e estratégias participativas, as escolas contribuem para uma crescente capacidade dos alunos de diferenciar fato de opinião, identificar intenções discursivas e discernir criticamente estratégias argumentativas. Para ambos, esse treinamento se estende além do ambiente acadêmico e tem um efeito direto na cidadania. Além disso, a

leitura sistemática em contextos metodologicamente rigorosos aprimora a metacognição.

Os alunos entendem sua própria aprendizagem ao considerar o que leram, falar sobre o que interpretaram como veem nos textos e revisar posições. Essa trajetória metacognitiva da atividade permite que eles reconheçam déficits, adaptem estratégias e ampliem a compreensão. A leitura, portanto, deixa de ser algo feito uma vez, mas uma série de etapas em um processo contínuo de reflexão.

A aprendizagem baseada em projetos é mais um terreno fértil para explorar a interação entre leitura e protagonismo estudantil. No desenvolvimento de projetos investigativos, os alunos também precisam avaliar múltiplas fontes, analisar perspectivas e sintetizar informações. Este é um problema de letramento crítico devido à leitura analítica e à sumarização. O produto final do projeto, por sua vez, requer organização argumentativa, coerência textual e domínio conceitual.

A leitura, portanto, torna-se o eixo ao qual a estrutura da investigação se dirige. A ampla variedade de gêneros acrescenta à qualidade formativa da leitura, que se tornou uma característica definidora da leitura (e de fato do processo de leitura). Textos literários nutrem a sensibilidade

estética e a compreensão simbólica; textos científicos inspiram rigor científico; textos jornalísticos incentivam a análise crítica dos fatos sociais.

A exposição a uma variedade de gêneros com metodologias ativas expande o repertório cultural com a capacidade de analisar e interpretar. Em um nível básico está a dimensão interdisciplinar. A leitura não deve se limitar à disciplina de Língua Portuguesa, mas deve ser incluída entre outras áreas do conhecimento.

Em Ciências, a interpretação de relatórios e artigos científicos cria análise técnica; em História, a leitura de documentos históricos desenvolve compreensão contextualizada; em Matemática, a interpretação de problemas necessita de leitura cuidadosa e abordagem lógica. Assim, a leitura transversal é aprofundada e ainda mais enriquecida pela articulação interdisciplinar.

Em termos de concentração, também se nota que uma atividade com conteúdo de leitura e resolução de problemas, combinados, pode trazer os alunos cognitivamente à atenção por um período mais longo. Comparado apenas a aulas expositivas, que podem dispersar a atenção com relativa facilidade, os métodos ativos precisam de participação contínua. A necessidade de argumentação, racionalização e troca junto com o

raciocínio com membros do grupo ajuda a manter o foco e expandir a compreensão conceitual.

E é possível integrar positivamente a cultura digital nesse processo também. Quando usados deliberadamente, os recursos tecnológicos ampliam as oportunidades de acesso a textos multimodais e contribuem para práticas de leitura. No entanto, é essencial ter cuidado para evitar a superficialidade no uso da tecnologia. A mediação do professor ainda é necessária para direcionar o exame crítico e evitar a aceitação acrítica de informações. Outro assunto relacionado à avaliação da aprendizagem.

A fusão de leitura e metodologias ativas requer formas avaliativas que valorizem processos reflexivos e argumentativos. Avaliações de memorização apenas ignoram o processo de pensamento crítico instilado nessas práticas. Portfólios, debates avaliativos, produção textual reflexiva e autoavaliação permitem a verificação do avanço interpretativo e da autonomia intelectual. O treinamento contínuo de professores também é crítico para o sucesso dessa integração.

As metodologias ativas requerem domínio de seu embasamento conceitual, planejamento estruturado e conhecimento aprofundado sobre objetivos pedagógicos

específicos. No entanto, sem treinamento adequado, as estratégias podem ser adotadas apenas superficialmente, por exemplo, seus resultados são prejudicados. Assim, tanto o treinamento de professores quanto às políticas de apoio institucional são fundamentais.

Finalmente, é essencial notar que as mudanças pedagógicas não são instantâneas. Tal cultura escolar focada na leitura crítica e no protagonismo estudantil é o produto de uma lenta mudança de percepção, mudanças na estrutura curricular em si, bem como um esforço de equipe generalizada da comunidade escolar. No entanto, os efeitos positivos de desenvolvimento que estamos vendo sugerem que o investimento não é apenas desejável, mas necessário para atender às necessidades educacionais atuais.

Assim, a expansão desenvolvida descrita aqui solidifica a noção de que leitura e metodologias ativas não são fenômenos separados, mas são duas faces do mesmo projeto pedagógico. Ao articular interpretação textual, problematização, colaboração e reflexão metacognitiva, as escolas aprimoram a aprendizagem significativa e criam um estilo holístico compatível com as demandas educacionais do século XXI.

RESULTADOS

Através da análise de quadros teóricos selecionados, foi identificada evidência consistente em apoio tanto à leitura quanto às metodologias ativas como importantes para o desenvolvimento do pensamento crítico, concentração e protagonismo estudantil no Ensino Fundamental II. No geral, essa articulação não só facilita a aprendizagem significativa, mas também desempenha um papel na reestruturação das práticas pedagógicas de modo a alcançar um ambiente de aprendizagem dinâmico, reflexivo e colaborativo.

Primeiro, enfatizamos que quando lemos usando uma teoria sociocognitiva, a leitura desempenha um papel central na promoção de processos psicológicos superiores. Em Vygotsky (1991) acredita-se que a aprendizagem ocorre através da mediação social, com a linguagem atuando como uma ferramenta poderosa para a internalização de ideias. A leitura é, portanto, um espaço simbólico privilegiado pelo qual o aluno pode estabelecer conexões entre experiências antigas e novos conhecimentos.

Esses estudos indicam que o processo de internalização é mais consistente quando essa prática é articulada com metodologias ativas, pois é muito mais

participativa e dialógica. Outro resultado importante tem a ver com o aprimoramento da autonomia intelectual. As metodologias ativas exigem uma atitude investigativa sobre o conhecimento e mudam o foco do ensino para a aprendizagem (MORAN, 2015).

A leitura preliminar (típica da sala de aula invertida) estabelece um grau de apropriação sobre a aprendizagem do aluno. O aluno começa a organizar seu tempo de estudo, escolher informações relevantes e se preparar para discussões presenciais. O processo de compreensão reflexiva facilita a aquisição metacognitiva dessas habilidades; o movimento favorece o desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

Essa integração também resulta no desenvolvimento da capacidade argumentativa, um poderoso indicador. A leitura crítica, um processo impulsionado por problematizações e debates estruturados, instiga a descoberta de pressupostos, a busca por evidências e a construção de posições fundamentadas (KOCH; ELIAS, 2014). Ao participar da discussão colaborativa, chamamos o aluno a explicar interpretações fundamentadas no texto, a ser forçado a desafiar pontos de vista alternativos e a reconsiderar ideias à medida que encontra novas formas de argumentação.

Esse processo ajuda a promover a maturação intelectual e a ampliar a competência discursiva. Os achados mostram a vantagem de ler e participar ativamente em um contexto pedagógico para manter a atenção sustentada por um período prolongado. A fragmentação da atenção é um problema comum em contextos educacionais caracterizados por estimulação digital contínua. Mas, ao ser exigido que leia antes de falar, inquirir e sustentar argumentos em debate, o investimento cognitivo do aluno aumenta enquanto sua capacidade de dissipar informações diminui.

A necessidade constante de interação mantém a atenção focada na atividade proposta e fortalece a disciplina intelectual. Os estudos estudados também sugerem efeitos mais construtivos na consolidação para a construção de significado. Colomer e Camps (2002) afirmaram que a conversa colaborativa sobre os textos aprofunda o conhecimento, pois requer reorganização mental da informação e integração de diferentes perspectivas.

Ao colocar palavras nas interpretações e desafiar ideias iniciais, o aluno constrói um novo entendimento. Incorporando a leitura com metodologia participativa, um tipo particular de leitura acontece e não pode mais ser vista como

uma busca solitária na prática. A outra implicação é o desenvolvimento de um repertório cultural e interdisciplinar mais amplo.

E, como com esses trabalhos, a variedade de gêneros textuais que são investigados por meio de práticas metodologicamente engajadas facilita a formação de relações com diferentes tipos de linguagem e posturas epistemológicas. Textos científicos constroem força analítica; textos literários oferecem oportunidades para análise simbólica; textos jornalísticos provocam reflexão social; textos multimodais expandem habilidades de leitura digital.

Para Kenski (2012), a integração tecnológica com práticas pedagógicas não só expande o acesso à informação, mas oferece uma ampla gama de caminhos para o acesso à informação se complementada por mediação crítica. Portanto, a leitura em espaços digitais, apoiada, torna a educação ampla. A dimensão socioemocional também aparece como uma consequência primária.

Com a leitura crítica, a aprendizagem colaborativa ajuda a desenvolver habilidades como escuta ativa, respeito pelas diferenças, bem como cooperação. A interação social, um pilar da teoria de Vygotsky (1991), facilita o compartilhamento de significados e abre o

entendimento e a conversa para implicações mais amplas. O aluno descobre as limitações de suas crenças e aprende a apreciar as opiniões dos colegas, o que fortalece a ética e a democracia.

Além disso, os quadros estudados mostram que o papel mediador do professor é central para o sucesso de tal integração. A seleção de textos, formulação de perguntas estimulantes e planejamento de tópicos de discussão são elementos que contribuem para produzir resultados formativos. Zabalza (2004) argumenta que a inovação pedagógica necessita de propósito deliberado e planejamento sistemático.

Sem uma base teórica, as aplicações de métodos ativos podem parecer superficiais, de modo a reduzir seu efeito. Os achados também indicam que a combinação de leitura e métodos ativos leva a uma cultura escolar de reflexão e autodireção. Quando são integrados ao projeto pedagógico institucional, fazem parte de uma ecologia de aprendizagem na qual investigação, problematização e engajamento são priorizados.

Essa tendência não é algo que se desenvolve da noite para o dia, mas é uma mudança lenta e exige apoio de todos os praticantes e preparação contínua dos professores. Um ponto adicional é identificado dentro da necessidade de avaliação alinhada às práticas existentes. A

leitura e as metodologias ativas trabalham em relação recíproca para o desenvolvimento, mas apenas até o ponto em que uma leitura inclui instrumentos de avaliação, incluindo análises críticas, argumentos e reflexão, em oposição a modelos que dependem estritamente da memorização.

Na prática, avaliações formativas, portfólios e autoavaliações servem para melhor avaliar seus avanços interpretativos e autonomia. Como um todo, os achados teóricos mostram que a interligação da leitura como técnica analítica e metodologias ativas estimula o desenvolvimento do pensamento de ordem superior, aumenta a capacidade crítica e o engajamento do aluno na aprendizagem.

A afirmação está em linha com a necessidade de produzir o "pensador" na vida moderna (a capacidade de pensar, de se defender) e de fazer escolhas intencionais na sociedade. Assim, o estudo empírico estabelece que a fusão de atividades de leitura e estratégias participativas é, não apenas o mais recente e principal movimento pedagógico, mas um aspecto essencial em resposta aos desafios atuais de uma sociedade avançada do século XXI. Uma proposta educacional coerente incorpora autonomia, criticidade e aprendizagem significativa através da

promoção da análise reflexiva, conversa colaborativa e protagonismo estudantil.

CONCLUSÃO

A análise que emerge deste estudo ilustra que a articulação entre leitura e metodologias ativas é uma estratégia pedagógica consistente na construção de habilidades de pensamento crítico, concentração e protagonismo estudantil no contexto do ensino fundamental. A leitura, entendida como uma prática sociocognitiva e mediadora do crescimento intelectual, funciona como um componente estruturante para a formação daqueles que interpretam, questionam e transformam a realidade que descobrimos.

Distante das práticas de reflexão, a leitura permanece principalmente instrumental, uma replicação do conhecimento. Mas, aliada a metodologias participativas, ela possui uma dimensão formativa ampliada. A sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas e as dinâmicas colaborativas revelam a grande promessa que a leitura pode desempenhar como uma experiência investigativa, dialógica e crítica.

Aqui, o aluno deixa de ficar em uma posição passiva. Os resultados teóricos descritos destacam que a convergência da leitura e das metodologias ativas promove o desenvolvimento cognitivo, mas também

habilidades socioemocionais relevantes, incluindo responsabilidade, autonomia, cooperação e capacidade argumentativa. O foco do aluno enfraquece no contexto de múltiplos estímulos digitais, e sua força se constrói na presença de atividades que exigem preparação prévia, autorreflexão constante e interação adequada.

Questões relacionadas também tocam na mediação do professor. A inovação metodológica não remove o professor do núcleo da pedagogia, mas o redefine. O professor serve como um guia intelectual, um fornecedor de recursos, selecionando textos relevantes, proporcionando e construindo uma problematização coerente do que leem, bem como o anfitrião de debates que levam a conceitos mais profundos.

A medida em que a leitura e as metodologias ativas são integradas efetivamente pode ser atribuída em grande parte à qualidade da mediação pedagógica. Também é apontado que o ato de praticar essas práticas reside em um planejamento organizado, educação contínua e compromisso da instituição. A implementação isolada dessas estratégias, no entanto, sem uma teoria bem definida ou um desenvolvimento coerente dentro das práticas de leitura sistematizadas, pode afetar os resultados da prática.

Assim, precisamos ver a integração da leitura e das metodologias ativas como uma proposta pedagógica coerente e bem pensada em relação aos objetivos formativos da educação básica. Com as demandas emergentes, as escolas, portanto, precisam fomentar ambientes de aprendizagem que induzam investigação, discussão e reflexão crítica, em vez de apenas aprendizado de conteúdo.

A leitura deve desempenhar um papel central nesse processo como conteúdo curricular, bem como eixo organizador das práticas pedagógicas. Uma educação guiada por leitura orientada, problematização e participação ativa consolida uma educação construída sobre ideias de emancipação intelectual e formação cívica.

Portanto, deve-se concluir que o ponto de encontro entre leitura e meios ativos pode, de fato, ser uma maneira legítima e essencial de qualificar o ensino no Ensino Fundamental. Essa integração melhora a autonomia, amplia a capacidade argumentativa e promove uma aprendizagem substancial e duradoura. Quando a escola investe nesse quadro, está respondendo bem aos desafios do século XXI em que existe e fornecendo membros críticos, reflexivos e socialmente ativos em suas fileiras.

Durante toda esta análise, demonstramos que a interligação da leitura

e das metodologias ativas constitui uma abordagem pedagógica unificada para desenvolver o pensamento crítico, o foco e o protagonismo dos alunos do Ensino Fundamental. À medida que os alunos encaram a leitura como uma atividade sociocognitiva e interacional, os efeitos formativos da leitura como prática tornam-se mais do que mera instrumentalidade, fazendo com que a leitura assuma um papel estruturante na construção do conhecimento (KOCH; ELIAS, 2014).

A leitura problematizada expande os horizontes interpretativos e incentiva a manutenção da autonomia intelectual. À medida que o método de aprendizagem evolui, as metodologias ativas também servem para reorganizar o espaço pedagógico, reformulando o aluno de uma posição passiva para um sujeito ativo dentro de sua própria aprendizagem.

Como explica Moran (2015), a aprendizagem é mais significativa quando o aluno é o agente na formação do conhecimento, explorando, debatendo e utilizando os mesmos conceitos. A leitura no sentido prático, portanto, constrói o engajamento cognitivo e abre a capacidade argumentativa através da leitura integrada com a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas e práticas colaborativas.

A sobreposição entre leitura e protagonismo incentiva os alunos a desenvolverem virtudes sociais e emocionais em si mesmos. Em debates estruturados e atividades investigativas, o aluno é exposto, por meio de argumentos apoiados em textos e evidências textuais, ao julgamento ético e crítico de pontos de vista alternativos. Isso se alinha ao conceito sociocultural de aprendizagem promovido por Vygotsky (1991), que enfatiza a interação social como fonte de internalização na aquisição de conhecimento.

Uma segunda consideração diz respeito à concentração, uma habilidade mais difícil e mais fácil de desenvolver em condições caracterizadas por estímulos eletrônicos constantes. A leitura guiada, como é apresentada com métodos que levam o leitor para dentro do texto, apoia o foco sustentado, bem como melhora as habilidades conceituais. A necessidade de preparação antecipada, uma característica da sala de aula invertida, induz a disciplina mental e o estudo organizacional, promovendo assim uma aprendizagem mais consistente (MORAN, 2015).

Essa necessidade de enfatizar a qualidade da mediação do professor afeta a integração das técnicas. Isso não significa que a inovação metodológica não precise de planejamento organizado e de bases

teóricas sustentadas. Na opinião de Zabalza (2004), é essencial ter um propósito explícito e um propósito intencional em termos de intencionalidade formativa em abordagens pedagógicas inovadoras. O professor adota um papel crucial na seleção de textos, elaboração de problematizações e condução de discussões que levam a uma reflexão minuciosa e profunda.

Além disso, a integração e a integração de estratégias de leitura que se comunicam com práticas ativas derivadas de metodologias ativas também requerem um compromisso da organização e do desenvolvimento profissional contínuo. As transformações pedagógicas não são automáticas, são resultado do trabalho de investimento na formação de professores, reformas curriculares, planejamento e desenvolvimento da cultura escolar de uma comunidade de aprendizagem focada no significado para uma aprendizagem significativa (KENSKI, 2012).

A leitura deve ser integrada em diferentes áreas do conhecimento, o centro do projeto educacional. Para atender à necessidade atual, formar leitores críticos torna-se não apenas um objetivo didático, mas também um dever social. Ler criticamente, avaliar o que lemos com base em evidências e identificar problemas com discursos para se posicionar diante deles é uma habilidade humana importante para

quem deseja se engajar na esfera pública. Para alcançar isso, de fato, a escola deve incentivar práticas que sejam consistentes com a reflexão sobre a leitura e as metodologias participativas no coração do processo, que uniriam a educação voltada para a emancipação da mente e a transformação da sociedade (BELLONI, 2009).

Assim, conclui-se que a convergência da leitura com metodologias ativas oferece um caminho pedagógico apropriado para as demandas do século XXI. A aprendizagem significativa e a educação abrangente só podem ser alcançadas ao levar em conta o texto enquanto o interpreta, problematiza e promove o protagonismo dos alunos. Investir nessa articulação significa reafirmar a vocação da educação para construir indivíduos críticos, autônomos e socialmente responsáveis.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BERRET, Dan. How “Flipping” the Classroom Can Improve the Traditional Lecture. *The Chronicle of Higher Education*, Washington, 2012.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Campinas: Papyrus, 2015.

PRENSKY, Marc. *Teaching digital natives: partnering for real learning*. Thousand Oaks: Corwin, 2010.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5–17, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALZA, Miguel Ángel. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO – Significado e Importância Para a Escola

Rosilene Maria Silva Pontes¹

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de elucidar a importância do Projeto Político-Pedagógico (PPP), que deve refletir a realidade de cada escola, numa concepção autônoma de construção, mas, sem perder de vista a identidade da instituição. Como a escola é constituída de distintos segmentos o projeto pedagógico atingirá seu objetivo principal se for elaborado de forma coletiva, pelos servidores da unidade e jamais ser pago para um consultor/empresa confeccionar. Além disso, deixa claro que, sem a comunidade escolar presente nas reuniões de discussões, para elaboração desse documento, as chances das ações contidas no PPP terem êxito são pequenas. Numa gestão democrática e participativa, a equipe diretora influencia o corpo docente para estarem presentes nos momentos de planejamento do PPP, enfatizando nas ações que contribuam para uma aprendizagem significativa e emancipadora dos estudantes.

É necessário compreender que é imprescindível a contribuição da comunidade escolar na elaboração ou atualização, pois, por ser um processo difícil, pode ser vislumbradas novas formas de transformar a realidade existente. Fica claro que, esse documento, citado acima, não é apenas para constar na escola por ser exigência do órgão superior da educação, no caso, as secretarias de educação, mas, para a escola exercer a sua função social na comunidade onde está inserida. Como também, objetiva realizar melhorias na prática educativa. Esse estudo é de cunho qualitativo, intermediada pela pesquisa bibliográfica. São vários os autores que contribuíram, a saber: Lück; Demo; Veiga; Medel; Libâneo, artigos etc.

Palavras-chave: Escola, Projeto Político-Pedagógico, gestão democrática, comunidade escolar, participação.

¹ E-mail: rosilenespontes@gmail.com

INTRODUÇÃO

Iniciaremos a primeira parte, tratando da importância de a escola construir seu próprio projeto pedagógico. Na sequência, serão reflexões acerca da análise dos princípios que norteiam o PPP. Finalizaremos discutindo os elementos fundamentais para a organização do trabalho pedagógico, necessários à construção ou elaboração do projeto pedagógico. São eles, a saber: a finalidade da escola; o tempo escolar; as relações dos profissionais; o processo de decisão, avaliação das ações; currículo; e estrutura da organização.

Toda escola, representada por sua liderança e corpo docente precisam construir ou atualizar o Projeto Político-Pedagógico (PPP). É um momento de reunir todos, servidores e funcionários, para que sejam informados do que vai ser realizado na unidade escolar. Não é uma tarefa fácil, pois se trata de ouvir todos os profissionais, inclusive membros da comunidade local, com os seus anseios e visões distintas de um mesmo espaço. Não adianta sonhar com projetos mirabolantes, se não há recursos financeiros para a sua realização, tem que ser algo que seja possível aos olhos de quem está no trabalho diário. Porque, na verdade o que importa mesmo é a aprendizagem dos alunos. Como nos ensina Demo (1993, p.245):

A construção de um projeto pedagógico próprio insinua menos um produto demonstrativo, do que o fazer e o refazer incessante da capacidade científica dos professores, motivando-os a trabalharem coletivamente, a revisarem sempre sua formação, a buscarem atualização constante, a realizarem a escola como obra comunitária de todos, sob a liderança competente de grupo de professores.

A Lei nº 9.394/96 respalda a elaboração do projeto político-pedagógico, colocando esse documento como condição necessária para a escola construir ou manter a sua autonomia. Está explícito no Art. 12 ao responsabilizar os sistemas de ensino, respeitando as normas comuns, pela incumbência da elaboração e execução da proposta pedagógica, administração de pessoal e material, bem como articulação com as famílias e a comunidade escolar (Brasil, 1996).

Levando em conta esse contexto, a Lei nº 9.394/96 deixa claro que há uma necessidade de uma ação coletiva para regulamentar a gestão democrática das instituições de ensino do país e estabelece o PPP como um documento obrigatório para as escolas e que deve ser construído ou atualizado coletivamente, na forma mais democrática possível. É um momento que todos os presentes devem participar efetivamente e apresenta objetivos e metas

que orientem as ações educacionais na escola.

A finalidade da escola, seja ela pública ou privada, é tornar os alunos seres históricos com capacidade crítica e criativa, com potencial para produzir e reconstruir conhecimento. E, onde os professores criam situações desafiadoras em que os alunos são protagonistas, também, do processo ensino e aprendizagem e não, apenas, mero objetos.

Cada escola tem a sua própria estrutura organizacional que, muitas vezes não há um conhecimento formal dos professores/gestores. No momento de construir o projeto pedagógico, isso vem à tona e é preciso reunir o grupo para fazer o registro das características organizacionais nela existente. Não adianta tomar como referência projetos de outras unidades escolares se não fizer adequações e respeitar a cultura existente daquela unidade escolar. Do contrário não seria algo inovador.

Pensar em construção do projeto pedagógico da escola é se preocupar com o currículo; que nada mais é do que os meios que serão utilizados para a construção do conhecimento. O currículo é tudo que se refere aos processos educacionais para aquisição e construção do conhecimento. O currículo como nos ensina Veiga, é uma ideologia, expressa uma cultura e não pode ser separado do contexto social.

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar. Veiga.

Uma escola que quer avançar para a melhoria dos processos educacionais, tem que trabalhar a democracia em todos os seus espaços, como também se preocupar com as relações de trabalho. Os profissionais, primordialmente, os gestores, deveriam cuidar melhor das pessoas que trabalham na comunidade escolar, pois, o processo de decisão acontece quando todos tem voz e voto, e sem a participação efetiva de todos que fazem a unidade escolar, esse documento está distante de se efetivar.

Medel (2012), nos informa que, há uma necessidade de se criar um ambiente de confiança, no quesito relações entre os profissionais da escola. Quando esse ambiente é preparado para tal, a contribuição pode ser mais assertiva. É de suma importância que haja um planejamento das atividades quando o

objetivo é a reflexão, discussões, elaboração ou atualização do projeto.

Quanto ao tempo escolar, precisa ser melhor utilizado. Como por exemplo realizar reuniões em que sejam discutidas varias situações, como forma de otimização desse tempo. Às vezes o PPP é bem fundamentado, entretanto, não tem êxito, devido à falta de utilização do tempo do trabalho na escola. Medel (2012, p.69) explica que:

O sucesso escolar não depende unicamente das políticas e diretrizes externas, depende também do contexto interno, ou seja, das características de organização da escola. Elas devem estar relacionadas às informações necessárias.

Outro ponto importante para que as ações do projeto pedagógico estejam no caminho almejado, é a avaliação. No momento de avaliação é averiguado o que foi possível de realizar e surgirão reflexões para novas mudanças com o propósito de melhoria da prática educativa. É a avaliação que vai garantir o acompanhamento das atividades que foram escolhidas para a evolução do trabalho de ensino e aprendizagem.

Para esclarecer melhor, contamos com a contribuição de Gandin (2012), onde o referido autor esclarece que é difícil ter uma escola inovadora, interessante para as crianças e professores, com condições ideais para uma aprendizagem de

qualidade, com espaço adequado e equipamentos modernos, se o investimento destinado à escola ainda é ínfimo. Ainda não há recursos suficientes para que haja uma real transformação na escola. Nesse caso específico, estamos nos referindo a escola pública. Como nos ensina Gandin (2012, p.40):

É preciso construir uma administração (gestão) que esteja a serviço dos participantes da instituição, exercendo seu poder para que ele seja de todos, sempre em função do projeto político e pedagógico que deve ser o fundamento de qualquer prática.

Segundo Medel (2012), mesmo a escola tendo autonomia para registrar a sua identidade no PPP, e projetar a curto ou médio prazo ações de melhoria, que são do interesse consensual, precisa lembrar que ela está incluída em políticas educacionais do governo.

O projeto é político e pedagógico. É político, porque a escola, tem o compromisso de formar cidadãos para a sociedade atual. Com relação ao aspecto pedagógico, há a preocupação da escola de formar pessoas que saibam intervir no meio em que vivem, com capacidade crítica, criatividade e responsabilidade. Ou seja, é necessário que a intenção da escola seja a definição das ações importantes para o melhoramento da escola.

Pedagógico, porque tem a viabilidade de efetivar a intenção do corpo docente, gestão escolar, ou seja, a intencionalidade da escola, que é a de formar cidadãos críticos, participativos, reflexivos que saibam intervir na sociedade com o intuito de melhorar e transformar socialmente o contexto em que está inserido. Político, por estar relacionado aos interesses da classe majoritária, um compromisso sociopolítico com a coletividade.

É imprescindível o documento do PPP na escola como forma de intervir na realidade escolar e na forma de comunicação entre os atores que fazem a instituição. Com o projeto pedagógico implantado na escola, há uma melhor forma de diálogo entre as pessoas que trabalham na comunidade escolar e as do entorno. Nesse prisma, há uma consolidação do PPP como instrumento de uma gestão colegiada que tem na sua pauta a tomada de decisão coletiva, no que diz respeito aos pontos nevrálgicos e potencialidades que são vivenciados por todos no cotidiano escolar.

Não se concebe uma escola sem o seu documento primordial que é o Projeto Político-pedagógico – PPP, pois, é ele que retrata a identidade da escola e exige que todos que fazem a comunidade escolar participem das ações da unidade escolar. Quando a escola tem uma gestão democrática essa participação é ativa e há

voz da equipe diretiva, docente, administrativa, funcionários e membros da comunidade do entorno. Conforme Souza (1998), apud Medel, o PPP precisa ser construído de forma a elucidar o compromisso ético-pedagógico de formar cidadãos críticos que possam tomar consciência e fazer uma reflexão da realidade da sociedade para intervir e melhorar.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), nº 9394/96, regulamenta a gestão democrática nas escolas públicas e, no artigo 12, expõe a necessidade de a escola pública construir a sua proposta pedagógica. Ou seja, essa lei determina que todas as escolas elaborem o seu Projeto Político-Pedagógico, junto a comunidade escolar e do entorno. Como lembra Medel (2012, p.4):

A referida lei evidencia o papel da escola e dos educadores na construção de propostas educacionais articuladas com as políticas educacionais, com as políticas nacionais, com as diretrizes dos estados e municípios, levando em consideração a realidade específica de cada instituição de ensino.

Para a elaboração do PPP, a LDB inclui três eixos, a saber: a flexibilidade, a avaliação e a liberdade. O eixo da flexibilidade está relacionado ao fato de que a escola possui autonomia para construir o seu documento de acordo com a

sua realidade. A avaliação, nos mais variáveis níveis de ensino, tem que estar presente e, o eixo liberdade refere-se ao ambiente propício onde haja o pluriculturalismo de ideias e concepções pedagógicas e proposta de gestão democrática que cabe a cada sistema de ensino a sua definição.

Quando a escola pensa em elaborar o seu projeto pedagógico, subentende-se que está explícito para todos, que a unidade tem o compromisso com a comunidade externa e com a comunidade escolar em ofertar uma educação de qualidade. Não há êxito com o PPP se as comunidades ficarem fora do processo de construção. O foco desse processo, sempre, é a aprendizagem dos alunos. A participação de todos no momento de construção para sugestão de ações, é fundamental.

É de fundamental importância que os órgãos colegiados de façam presente nos momentos de construção e implementação do projeto pedagógico, como também todos os profissionais que fazem a escola acontecer. As instâncias colegiadas como o Conselho escolar e o Conselho de Classe são importantíssimas para dar uma contribuição no tocante a mobilização, reflexão do processo de implementação e avaliação das ações contidas no projeto. Destacamos aqui, o Conselho de Escola, pois, o mesmo, tem o poder de decisão e representa vários segmentos da escola.

Deve estar presente em todas as etapas de construção ou elaboração do projeto.

As unidades escolares, de forma geral, precisam ter a consciência que o projeto não é algo que é construído para, apenas, entregar aos órgãos competentes e engavetado, como se fosse apenas um documento burocrático. Porém, para nortear os todos os processos educacionais. Uma escola para ser ativa, tem um projeto que é vivenciado por todos aqueles que se preocupam em realizar um trabalho educativo de qualidade. Isso caracteriza uma escola democrática.

Sabemos que, para realizar a construção de um projeto político, se faz necessário a vontade de querer mudar o que está posto e não adequado para a formação de cidadãos emancipados. A gestão tem esse papel, também, de romper barreiras do negativismo do corpo docente, de forma a trabalhar a unidade de grupo e a diversidade cultural existente. Como nos ensina Medel (2012, p.5): para elaborar um projeto, é necessário ousadia, discussão, reflexão, desejo de renovação e, sobretudo, participação de todos os envolvidos no processo escolar. Também se deve pensar nos componentes que irão formá-lo, em termos de visão multicultural e de inclusão que a escola pretende desenvolver por meio do tratamento dado ao currículo e à avaliação.

A gestão democrática é um princípio constitucional fortalecido pela LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, Lei Darcy Ribeiro e distingue-se pela prática dos gestores associados a uma visão de educação emancipadora. Ela exige um gestor capaz de identificar e programar espaços de aprendizagem compatíveis com uma educação participativa, certificando a construção de escolas solidárias, democráticas e competentes.

Uma escola que abraça o princípio da gestão democrática tem uma perspectiva de mudanças, no que se refere a práxis educativa e em todos os processos educacionais. E deve ser o objetivo central, trabalhar dentro do contexto que é apresentado. Precisa ser uma gestão que proporcione as condições ao corpo docente e porque não dizer, discente, para a participação no momento de discussão do Projeto Político-Pedagógico. Como nos lembra, Gandin (2012, p.40):

É preciso construir uma administração(gestão) que esteja a serviço dos participantes da instituição, exercendo seu poder para que ele seja de todos, sempre em função do projeto político e pedagógico que deve ser o fundamento de qualquer prática.

A escola precisa se preocupar com o seu papel social, ou seja, o que ela deve

fazer para formar o aluno dentro do contexto da sociedade. Afinal de contas, os estudantes sairão da unidade escolar para enfrentar os desafios do mundo em que habitam, e, sem uma formação integral, dificilmente, conseguirão se encaixar nessa estrutura atual.

Os gestores escolares são os líderes da escola; cabe a esses, criarem um ambiente escolar que seja propício a uma aprendizagem que tenha significado para todos. A escola é a grande intermediadora do processo ensino e aprendizagem, auxiliando os alunos a construir seus próprios conhecimentos. E, os caminhos para essa produção é de responsabilidade da escola.

Nos esclarecimentos de Gandin (2012), uma escola interessante para os alunos e professores é aquela que é inovadora, que tem um espaço adequado, do ponto de vista da construção do conhecimento. Uma instituição desse tipo requer critérios e condições para uma efetiva aprendizagem, sendo significativa para se viver em sociedade. Para tal, é necessário, pelo menos, um investimento razoável destinado à educação.

Como já foi dito acima, o Projeto Político Pedagógico, tem uma definição da escola que se tem e de qual querem alcançar, além de mostrar a situação dela no quesito ensino e aprendizagem. Por isso, é o momento de se pensar em um currículo

pleno, com todas as estratégias, no tocante as disciplinas, metodologia, recursos didáticos, tipos de avaliação, etc. Incluem-se nesse item, a concepção de mundo, sociedade, pluriculturalismo e, que tipo de indivíduo a escola que formar. É um documento abrangente que deve, também, considerar as histórias de vida dos professores e alunos para poder organizar seu trabalho. tudo dentro da realidade e contexto existente.

Conforme escritos do Libâneo (2018), a cultura é o conjunto de tudo o que o indivíduo aprendeu em toda a sua história de vida, em distintas instâncias da sociedade, incluindo questões de religião e costumes vivenciados na comunidade onde ele está inserido. E isso, determina, muitas vezes, o seu comportamento.

A elaboração do projeto pedagógico, além de elucidar os objetivos educacionais da unidade, define, também, uma proposta pedagógica fundamentada nos princípios da gestão democrática. Pois, o Projeto Político-Pedagógico é um documento que registra a intencionalidade da escola e viabiliza uma discussão entre todos os profissionais sobre o dia-a-dia da escola, de forma democrática. A elaboração do PPP, prescinde, também, da vontade da equipe escolar de querer mudança, no sentido de melhorar o trabalho escolar de forma democrática. Conforme Medel, (2017, p.35):

O PPP é o instrumento que possibilita à escola inovar a prática pedagógica dos docentes e dos demais membros da comunidade escolar, na medida em que apresenta novos caminhos para as situações que precisam ser modificadas.

A educação, segundo Lück (2014) deve ter, sobretudo, o objetivo de realizar a promoção de seus educandos, no tocante ao desenvolvimento de capacidades para saber exercer a sua cidadania. Quando a escola cria situações que envolvam os alunos em atividades de liderança compartilhada, favorece a liderança diante dos problemas enfrentados em sociedade.

Esses exercícios em salas de aula são de fundamental importância, como também, os docentes precisam deixar claro para os estudantes a razão pela qual necessitam daquele conhecimento para a vida futura adulta. Não é importante, apenas, adquirir elementos materiais para a vida, mas, ter um conhecimento e um nível de escolaridade que assegure um espaço no mercado de trabalho; consciente disso, provavelmente, haverá mais interesse em aprender.

Então, todos devem participar da construção do projeto pedagógico da escola. É um trabalho coletivo que envolve, não só a coordenação pedagógica e a equipe diretora. Mas, também, os que levam a frente a sua construção, execução e

avaliação das ações, constantes no PPP. É corresponsabilidade dos docentes, equipe técnica- administrativa e todos os segmentos do Conselho Escolar, comunidade externa e técnicos da administração central da Secretaria de Educação.

Não adianta dizer que quer elaborar o projeto pedagógico de sua escola, mas não tem o compromisso de participar das reuniões para esse fim. A participação é um processo político e requer um esforço de todos; para a construção, execução e avaliação do mesmo, sempre coletivamente. Não é uma tarefa fácil, porém, possível. Os pais, os alunos, são representantes da comunidade escolar e podem participar do processo de socialização da escola. Libâneo (2018, p.281), nos ensina que:

A participação é o principal meio de tomar decisões, de mobilizar as pessoas para decidir sobre os objetivos, os conteúdos, as formas de organização do trabalho e que ambiente de trabalho desejam para si próprios e para os outros.

Não existe uma forma padronizada para uma escola que prima pela qualidade dos processos educacionais. Para se ter qualidade é necessária uma dinâmica para esse fim, além da reconstrução de suas ações, sempre que necessário.

As escolas brasileiras tem uma autonomia relativa, para fazer reflexão

sobre suas ações e tentar fazer o melhor para sanar seus problemas; sejam de ordem do ensino e aprendizagem, como na parte administrativa, financeira ou relacional. Tudo isso com vistas à melhoria do processo de construção de uma educação de excelência; amparada por lei. Quando há um conhecimento, por parte da unidade, de seus pontos frágeis, a escola tem condições de reverter esse quadro, mediante ações registradas no projeto político- pedagógico, respeitando suas prioridades e critérios elaborados pela própria escola.

A educação é dever do Estado; no entanto, essa etapa social construída pelo Estado, precisa, muito da contribuição da família, amparada na lei, que orienta sobre a formação cidadã dos brasileiros e brasileiras. O Art. 205 da Constituição Federal de 1988 e o Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), evidenciam o direito à educação, o dever da família e do Estado, visando o desenvolvimento do indivíduo e sua preparação para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

Evidenciamos que, é papel do Estado prover a educação para os cidadãos brasileiros. Contudo, os pais são corresponsáveis; acompanhando a educação de seus filhos, na escola. E a instituição escola, com a autonomia pedagógica, administrativa e financeira que

lhe foi assegurada por lei, ou seja, pelas políticas públicas educacionais de nosso país, pode gerir com muita propriedade, os processos educacionais da unidade escolar. Começando com a construção de sua própria identidade, por intermédio do projeto pedagógico e com a participação da comunidade escolar. Medel (2012, p.5) reforça que:

Ainda que a escola tenha autonomia para valorizar sua identidade e seus propósitos específicos, está inclusa em políticas educacionais que definem o projeto do governo no que se refere ao que se espera de uma educação de qualidade, no espaço da educação pública, no espaço da educação pública, em um mundo globalizado e plural.

No contexto do planejamento do PPP, o documento deve constar dados importantes da escola, que é a identificação da mesma: o histórico; objetivos e metas; proposta pedagógica; currículo escolar; metodologia de ensino utilizada em sala de aula e as formas de avaliação; informação acerca dos docentes, discentes; funcionamento do Conselho Escolar, Calendário etc.

Dentro do projeto pedagógico está implícito o tipo de ideologia referente ao tipo de cidadão que a escola tem intenção de formar; isso é o aspecto político desse documento. Dar para perceber quando uma escola tem a preocupação de formar pessoas

críticas, reflexivas e participativas, que constroem suas histórias; daquela que tem apenas uma educação bancária, onde há uma transmissão de conhecimentos para os estudantes reproduzirem. Não objetiva a emancipação humana desses indivíduos.

Quando a escola promove a participação dos alunos significa que eles têm importância e, deixa evidente, a preocupação com eles. Que há interesse em orientá-los, no tocante aos rumos possíveis, que os favoreçam na transformação do modo de vida. O projeto pedagógico, como havíamos discutido anteriormente, não pode ser imposto, mas construído coletivamente, com toda a comunidade que faz parte desse processo. Com a responsabilidade de trabalhar com os alunos o desafio de discutir sobre uma sociedade mais justa, igualitária, em um processo democrático.

O aluno deve ser despertado para um trabalho criativo, o qual seja motivador, para que ele se interesse pelo estudo, e mostrar quão valor é dado pela sociedade; e só o estudo é capaz de mudar as condições desiguais das pessoas. Para isso, tem a escola como espaço ideal para trabalhar nesse sentido, para conseguir essa emancipação pessoal. É onde acontece de tudo, como por exemplo, o encontro de todos os alunos com a suas diferenças individuais: de crenças, costumes, culturas, etc.

Quando o projeto pedagógico é uma construção própria, Demo (1993) nos diz que, de certa forma, o grupo de professores, gestão e outros, são obrigados a realizarem o trabalho escolar de forma coletiva. Obriga esse grupo, me refiro, prioritariamente, a categoria de professor, a fundamentar-se melhor com pesquisas incessantes para melhoria da técnica e competência fundamentais do ofício. Ou seja, em decorrência do PPP, os professores são levados a produzirem com mais condição de melhorar a qualidade de sua prática educativa.

Ao terminar a construção ou atualização do Projeto Político-Pedagógico, é necessário fazer uma averiguação do que foi possível fazer e quais encaminhamentos precisam de um olhar especial. Além de conhecer todas as metas que foram estabelecidas a curto, médio ou longo prazo, convém discutir com o grupo que providências serão tomadas referente com cada uma. O projeto, como precisa refletir a realidade da escola e também da comunidade, depois de algum tempo precisa ser atualizado, tendo em vista que as mudanças na sociedade não param de ocorrer e pode afetar diretamente os objetivos e metas registrados no documento.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, de natureza qualitativa e bibliográfica, já que a análise se realizou em diversas fontes de pesquisas como conteúdo de livros, artigos científicos, sites, dissertações, teses e bibliográficas virtuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa tem o objetivo de analisar o projeto pedagógico como um instrumento que abre caminho para a discussão de ações educacionais para a melhoria dos processos gerais da escola, como o planejamento, currículo, avaliação e melhorias das decisões para sanar os problemas apresentados pelos servidores da própria escola.

Diante do exposto, percebemos que, é com o projeto pedagógico- o principal documento da escola-, que há condições de orientar, no referente as distintas dimensões da escola, como os aspectos pedagógicos, políticos e administrativos.

Verificamos que, o documento referido acima, precisa apresentar relação entre a realidade vigente e os desejos de todos os que fazem a unidade escolar. Por isso, o acompanhamento tem o caráter inovador, ou seja, de refletir novas possibilidades de direcionamento dos processos no ambiente educacional.

Mediante reflexão realizada, podemos afirmar que a construção ou atualização do projeto pedagógico não é uma tarefa das mais fáceis de se realizar. E que são várias as implicações que a unidade escolar terá que enfrentar, pois, surgirão conflitos pessoais e também coletivos e, se não houver uma equipe fundamentada teoricamente, articuladora do processo, provavelmente, esse documento não terá muito sucesso. Frisamos aqui que, essa equipe, não pode se sentir detentora do conhecimento sobre o PPP. Podemos perceber que, é possível a construção desse documento, contanto, que seja embasado nos princípios da possibilidade e da necessidade de realizar.

REFERÊNCIAS

cep.pr.gov.br- Revista de divulgação técnico-científica do ICPG- Vol. 3 n.9- jul.-dez./2006 ISSN 1807- 2836

DEMO, Pedro- DESAFIOS MODERNOS DA EDUCAÇÃO. Petrópolis, RJ: Vozes,1993.

Educacaopublicacecierj.edu.br- Artigo: PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DAS

AÇÕES EDUCACIONAIS DAS ESCOLAS PÚBLICAS

Google: semanaacadêmica.org.br- Revista científica semana acadêmica. Artigo: PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: A gestão e a função social da escola para a comunidade.

LIBÂNEO, José Carlos- ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA- TEORIA E PRÁTICA. - 6. Ed. São Paulo: Heccus, 2018. Link: ifspcaragatatuba.edu.br

LÜCK, Heloísa. A GESTÃO PARTICIPATIVA NA ESCOLA. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. CONCEPÇÕES E PROCESSOS DEMOCRÁTICOS DE GESTÃO EDUCACIONAL. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. GESTÃO DA CULTURA E DO CLIMA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LÜCK, Heloísa. LIDERANÇA EM GESTÃO ESCOLAR. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MEDEL. Cássia Ravena Mulin de Assis.
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
Construção e Implementação na Escola. 2.
Ed. Campinas, SP: Autores Associados,
2012. (Coleção educação contemporânea)

VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga.
Artigo: PROJETO POLÍTICO-
PEDAGÓGICO E GESTÃO
DEMOCRÁTICA- Novos marcos para uma
educação de qualidade veiga-ilma-passos-
ppp-uma-construção-coletiva.pdf



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

THE CATHOLIC CHURCH AND DIGITAL COMMUNICATION: A HISTORICAL AND CONTEMPORARY ANALYSIS

Antonio Mélo de Almeida
Franklin Alves dos Anjos
José Antelmo Correia Lima
José Lucas de Omena Gusmão

SUMMARY

This work investigates the evolution of communication in the Catholic Church throughout history, with a special focus on the impact of the Second Vatican Council and the digital age. The research analyzes how the Church has adapted its communication strategies to different eras, from its beginnings to the present day. Through a literature review, the study explores the relationship between faith and culture, identifying the challenges and opportunities that the Church has faced throughout the centuries. The results indicate that digital communication represents a new chapter in the history of the Church, offering both challenges and opportunities for evangelization and the strengthening of the community. The research concludes that the training of pastoral agents in digital communication is fundamental for the Church to take full advantage of the potential of new technologies and reach an increasingly digital audience.

Keywords: Catholic Church. Communication. Digital technology. Second Vatican Council. Evangelization.

INTRODUCTION

Communication, intrinsic to nature. Humanity, as a distinguishing characteristic from other animals, has always been present in the Catholic Church. Since the earliest communities, the need to transmit the faith and strengthen the community has led the Church to adapt its communication strategies to different eras.

This work aims to analyze the trajectory of communication in the Catholic Church, from its beginnings to the present day, with emphasis on the role of the Second Vatican Council in transforming the Church's approach to the media, especially from the Decree onwards. *Inter Merifica*, which marked the epistemological turning point in the Church's discourse, with regard to the media.

Understanding the evolution of is justified. communication as fundamental. To understand the dynamics of the relationship between faith and culture, as well as the role of the Church in contemporary society. By analyzing the different phases of ecclesial communication, the aim is to identify the challenges and opportunities that the Church has faced throughout the centuries.

This work is intended to students and lay researchers interested in religion, communication history and sociology. In addition, This could be useful. For theologians, church communicators, and

other communicators working in the field of religious communication.

1 THEORETICAL FRAMEWORK

1.1 From Myth to Religion

The man. It is, par excellence, a communicative being. And, since its creation, it has sought ways to communicate in order to better establish itself in community, with language being its main distinguishing feature from other animals.

The online dictionary Oxford Languages. The etymology of communication is defined as: "it originates from Latin." *communicare* which means "to make common", "to share", "to exchange opinions", "to associate", "to confer".

From the earliest times, humankind has sought to establish communication with divinity, resorting to Myth, "a word that comes from the Greek *mythos*, which means to converse, to tell, to narrate" (FREITAS, 2010, p. 61). This continues...according to the author...that such narrative thinking provided people with explanations for the world in which they lived, based on subjective opinions. As Silva states, the development of coexistence and relationships between individuals in society, from the most...complex to the most Simple, they

generate a set of situations, called institution.

We can say that a social institution is an organized system of relatively permanent social relations that incorporates certain patterns of behavior in order to satisfy and/or meet the basic needs of a society (Silva, 2010, p. 28).

Thus, as Freitas argues (cited work), "Philosophical language is argumentative, although it also constitutes a form of explanation of reality and human life" (p. 61), thus distancing itself from myth. Religion establishes itself with the same purpose.

Bruno Vaiano, in interview with the Magazine Super Interessante states that "a mythology is a collection of stories – more specifically, myths – that a culture uses as a basis to explain natural phenomena or justify its customs."

There is no room here for value judgments about the fictional nature of myths, especially since many religions use mythical language in their sacred writings, and this does not make them any less sacred. However, religion still.

While it may revolve around certain myths, it is much broader, encompassing practicality and ritual, with devotees worshipping their deities.

1.2 The Catholic Religion

Several religions already existed in antiquity. However, the vast majority were polytheistic, that is, they believed in multiple gods. Judaism is the oldest monotheistic religion, worshipping and venerating one and only one God.

It is within the Jewish context, under Roman rule, that Jesus Christ enters history. The birth of the promised and awaited Messiah marks history to such an extent that the calendar is established according to before and after him.

For 30 years, we have had little news about Jesus of Nazareth. At thirty years He begins his public life, inaugurating the Kingdom of God on earth, through his preaching, being This is the central theme of their communication.

According to the Gospel, "Jesus spoke with authority" (Mt 7:29), and he did so in a way that led his listeners to understand everything he said, using many...sometimes, using parables to reach people through their communication. those who listened to him. Besides living what he preached, he was close to the poorest and served all who needed him. from him They needed it.

Through his preaching and authority, he gathered many followers, among them the twelve apostles, with whom he founded the Catholic Church, a

monotheistic religion based on love, compassion, and brotherhood.

Merciful Judge, Jesus knew how to live the triad of compassion, sympathy, and empathy like no other.

Shakespeare, in King Lear, apud GOLDIM (year?), unite this triad that seems to cause the most confusion:

(...) He who suffers alone, suffers much more in his mind (spirit). He leaves behind freedom and joy. But the mind (spirit) with much suffering can overcome itself. When pain has friends and they endure its company, how light and bearable my pain seems now. (<https://www.ufrgs.br/bioetica/compaix.htm>)

The great communicator, Jesus Christ, knew how to endure the desolate loneliness at the hands of a large part of the group he gathered, who wanted to crown him King of Israel, and he sided with the ruling power. Even so He establishes communication with the Father: “Father, forgive them, for they do not know what they are doing.” (Luke 23:24).

In what way refers to communication? It must be said that Jesus was the great communicator of history and, to his disciples, he instructed them in private to proclaim what he taught: “What I tell you in the dark, speak in the daylight; what is whispered in your ear, proclaim from the housetops” (Mt 10:27). Therefore, the

Catholic Church has the mission to communicate. And that is what the group of early Christianity did; “what we have seen and heard we proclaim to you” (cf. 1 John 1-3). Following this command of the Master, the present time greatly needs to use technology so that Jesus may be known and loved.

1.3 The Church and the historical process of Communication

In the early centuries, communication took place orally, transmitting "sacred teachings" based on tradition, because there were no writings, except for some papyri from the Old Testament. In this sense, the role of tradition is of paramount importance for everything to be transmitted from one generation to another. In the early communities, orality prevailed, allowing dialogue and debate among the baptized, communicators of the message of salvation.

The growth of Christianity underscores the hierarchical order of the Church, with communication occurring through the pulpit, where speech was the exclusive domain of ecclesiastical authority, without the possibility of interaction with the audience.

For 1,500 years, before the printing press, papyri were copied by hand, with records of over five thousand scattered

throughout libraries worldwide. This was the technique used to preserve such writings. Possessing knowledge for fifteen centuries, the Church controlled communication. The development of technology, as an extension of its workforce, benefited other fields.

With the advent of the printing press, the transmission of knowledge took on different forms. This fact shook the Church, because as SILVA rightly points out: "No one doubts that man is living through a time of crisis due to the very changes recorded in all aspects of life" (2010, p. 27).

In addition to the invention of Gutenberg during this period, Martin Luther, a German monk, broke with the Church, publishing his...⁹⁵ theses. He challenged the prevailing simony (the sale of indulgences as payment for sins), the buying and selling of illicit indulgences, and the prohibition of marriage for priests, culminating in the famous five solas: Faith alone; Scripture alone; Christ alone; Grace alone; Glory to God alone. And, as if that weren't enough, he translated the Bible into the German vernacular, enabling everyone to read and interpret the Holy Scriptures.

In fact, the Church had already shown signs of concern about communication at different times and during different pontificates. Puntel, citing the study by José Marques Melo, reports:

In 1487, Innocent VIII publishes *Inter Multiplices*, defending the Church's thinking on written media and how to approach them (...). In 1766 Pope Clement XIII, referring to the danger of (printed) works of an anti-Christian nature, wrote the *Encyclical Christianae Republicae* in which such works were condemned and the power of the bishops to combat immoral reading was reaffirmed."

Pope Leo XIII, who governed the Church for over twenty-five years, emphasized the need to combat "writing by writing," adopting the use of communication technology as a "battlefield." Thus, the Church began to utilize available means of communication to proclaim its faith.

As can be seen, at this stage, the Church had great difficulty in recognizing the positive values of the media as instruments for defending human dignity.

The Church demonstrated a conservative stance towards technological innovations, characterized by a 'suspicious acceptance' of new means of communication, as pointed out by Puntel (2011, p. 223). This resistance was understandable, considering the rapid social transformations and uncertainties generated by new technologies.

1.4 The "aggiornamento" of the Second Vatican Council

The Second Vatican Council represented a historical milestone for the Catholic Church, marking a period of profound transformations and renewals. The term *aggiornamento*, popularized by John XXIII, summarizes the essence of this process: an updating of the Church to respond to the challenges and demands of a new era, world in constant change.

At the heart of these transformations, communication emerged as a central theme. The Church, traditionally conservative regarding the means of communication, realized the need to adapt to the new times and use modern tools to spread the Good News.

Puntel (2011) states that the power of the media was consolidating in society and that new forms of mediated interaction were an important stage in human evolution. Barros (2003) follows the same line when recognizing that the Council sought to deepen the dialogue between the Church and society, pursuing more effective and efficient actions in the field of communication.

The Council perceived the technological advancement, with a sudden change of course, in comparison to vision previous. Thus, the Decree *Inter*

Mirifica, according to Moraes and Souza (2023), one of the first to be approved, marked "the epistemological turning point in the Catholic Church's discourse regarding the media" (p.300).

Thus, this Decree recognized the importance of social media for evangelization and encouraged the Church to use them more effectively, without the possibility of backsliding in its relationship with the culture produced by social communication.

An assessment of Vatican II, considering authors such as Moraes e Souza, Puntel, and many others, acknowledges that the Decree *Inter Mirifica* did not have the same importance for the renewal of the Church, such as the Dogmatic Constitutions, other Decrees and even Declarations; this is because, according to Puntel said, "The Decree looked to the past and not the future, it looked inward and not outward," which displeased the media professionals of the time.

The truth is that the Decree *Inter Mirifica* built a solid foundation in the field of Social Communication within the Catholic Church, leading it to invest in the creation of its own media outlets, adapting to new technologies and encouraging dialogue with others, religions and cultures promoting understanding and mutual respect.

1.5 The Catholic Church and Communication in Brazil

In Brazil, The trajectory of church communication is marked by profound transformations, from the oral evangelization of pioneering missionaries to the complex reality of this digital age.

During the oral period, missionaries used words, music, and gestures to transmit the Christian message to the natives, with catechesis in the Tupi language, using catechisms and images to facilitate understanding.

With the arrival of the printing press in Brazil, the Church began to use this new medium to spread its teachings. Newspapers, magazines, and religious books contributed to the education of lay people and their understanding of the Catholic faith. However, censorship and control of production were common during the colonial period.

The Second Vatican Council marked the Catholic Church, spurring a profound renewal. The Decree *Inter mirifica*, enacted in 1963, highlighted the role of social media in evangelization, encouraging the Church to utilize them. In Brazil, the Decree was received with enthusiasm and spurred the creation of several Catholic media outlets.

“The Church, therefore, considers it its duty to preach the message of salvation, making use of the means of social communication, and teaches men to use these means rightly.” (IM, n. 3). Araujo, cited by Moraes (2017), when reading the interview with the Catholic marketing specialist, Kater Filho, states what, “With the social ascension of the C class, more people have started to have cable TV and, during church services, have access to more than 80 channels with sports, entertainment, and news.” Shopping centers, which replace the role of the parish and the community, also compete. Thus, the competition is very intense.

High and quite qualified, leading “the propagation of the doctrine to be thought of and practiced according to what the media determines.” (p. 28).

Nevertheless, the rise of social media and digitalization has brought numerous opportunities for the Catholic Church, but it has also exposed the institution to new challenges: the emergence of extremist groups that use the platforms to spread hate speech, intolerance, and religious fundamentalism, often in the name of Catholicism.

The COVID-19 pandemic made clear the challenges and opportunities presented by the profound changes in various sectors of society, and the Church was no exception. The necessary isolation

and distancing imposed new demands on ecclesial communication, requiring rapid adaptation to digital technologies and the creation of new forms of interaction with the faithful.

The ongoing process was accelerated by the Church, which found itself obliged to intensify contact with the faithful. New forms of evangelization emerged: online masses; virtual prayer groups and digital formation meetings.

The lack of physical contact and the difficulty of creating a virtual space for fellowship were some of the challenges faced. However, online broadcasts allowed the Church's message to reach a wider audience, transcending geographical boundaries.

2 RESULTS AND DISCUSSION

Data analysis reveals that the Catholic Church faces significant challenges in the digital age, such as competition with other sources of information and entertainment, the need to adapt language and communication formats to new generations, and the growing importance of social media. However, new technologies also offer numerous opportunities for evangelization, such as the possibility of reaching a wider and more diverse audience and strengthening the virtual community.

Social media has become a fundamental channel for Church communication, allowing real-time interaction with the faithful and the rapid dissemination of messages and events. However, caution is needed regarding the proliferation of false information and the polarization of opinions. The Church must invest in strategies to ensure the authenticity of information and promote respectful and constructive dialogue on social media.

Despite the growth of digital communication, the importance of personal contact and community experience remains fundamental to the life of the Church. The COVID-19 pandemic highlighted the need to find a balance between the virtual and in-person dimensions of faith.

The future of church communication is intrinsically linked to the development of digital technologies. Artificial intelligence, virtual reality, and the Internet of Things are just some of the trends that can transform how the Church communicates. It is essential that the Church be prepared to keep up with these changes and take advantage of the new opportunities they offer.

Training pastoral agents in digital communication is fundamental for the Church to fully leverage the potential of new technologies and reach an increasingly digital audience. The ability to use digital

tools effectively and strategically is essential for:

1. Evangelization:

- Expanded reach: Social media and other digital channels allow the evangelizing message to reach a wider and more diverse audience, transcending geographical and cultural boundaries.
- Appropriate language: Training in digital communication enables pastoral agents to adapt the language and formats of messages to each audience, making evangelization more relevant and engaging.
- Interaction: Digital tools facilitate interaction between pastoral agents and the faithful, allowing for closer and more personalized dialogue.

2. Strengthening the Community:

- Engagement: Social media and other digital platforms can be used to strengthen community ties, promoting the participation of the faithful in Church events and activities.
- Sense of belonging: Digital communication can help create a sense of belonging to the

community, even for those who cannot participate in activities in person.

3. Combating misinformation:

- Producing quality content: Training in digital communication empowers pastoral agents to produce informative and reliable content, combating the spread of fake news and distorted information about the Church.
- Crisis management: In times of crisis, digital communication allows the Church to communicate quickly and transparently with its faithful, minimizing the negative impact of rumors and misinformation.

4. Adapting to new technologies:

- Constant updating: The digital world is constantly evolving, so it is essential that pastoral agents are always up-to-date on new tools and trends.
- Creating innovative content: Training in digital communication enables pastoral agents to create more creative and innovative content, using resources such as videos, podcasts,

and infographics.

Essential Skills for Pastoral Agents:

- **Knowledge of digital tools:** It is essential that pastoral agents master the main tools for creating and editing content, such as video and image editing software, social media management platforms, and data analysis tools.
- **Critical thinking:** The ability to critically evaluate information available on the internet is essential to avoid the spread of fake news and distorted information.
- **Communication skills:** Clear and effective communication is fundamental to conveying the evangelizing message in a clear and concise manner.
- **Cultural sensitivity:** It is important that pastoral agents be sensitive to different cultures and contexts, adapting language and content to the needs of each audience.

In short, training pastoral agents in digital communication is a fundamental investment for the Church. By mastering digital tools and best communication

practices, pastoral agents will be able to reach a wider audience, strengthen the community, and promote evangelization more effectively.

3 CONCLUSION

The Catholic Church's journey in communication is marked by constant adaptation to new technologies. The Second Vatican Council represented a milestone in this process, encouraging the Church to use social media to evangelize and engage in dialogue with society. The digital age, with its infinite possibilities, presents new challenges and opportunities for the Church.

Training pastoral agents in digital communication is essential for the Church to fully leverage the potential of new technologies and reach an increasingly digital audience. By mastering digital tools and best communication practices, pastoral agents can strengthen the community, promote evangelization more effectively, and adapt the Church to the challenges of the contemporary world.

The future of ecclesial communication is promising. With creativity, innovation, and a strong theological foundation, the Church can use digital tools to build bridges, promote dialogue, and bring the Good News to all

corners of the world. However, the Church needs to invest in training, infrastructure, and strategic partnerships to meet the challenges and seize the opportunities offered by the digital age.

REFERENCES

BARROS, Marcelo. Communication in the context of Christian Churches. Towards a communicative and serving Church. In: SUZINA, Ana Cristina; RABELO, Desirée Cipriano; FAXINA, Elson (Eds.). Brazilian Communication Task Force. Editions 1 and 2. São Paulo: UCBC/PósEscrito, 2003.

CNBB.Challenges and advances in Catholic communication are discussed in virtual meeting of PASCOnline Training, Southern Region 4. September 14, 2024. Available at <https://cnbbsul4.org.br/desafios-e-avancos-da-comunicacao-catolica-sao-debatidos-em-encontro-virtual-da-pascom/> Online personal participation

DICTIONARY ONLINE OXFORD LANGUAGES, Available in <https://www.google.com/search?q=etimologia+de+comunica>, access November 11, 2024, at 9:15 PM

FREITAS, Hélia Maria Soares de; BORBA, Siomara. Philosophy and Education. Rio de

Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

GOLDIM, José Carlos. Compassion, Sympathy and Empathy. Available at <https://www.ufrgs.br/bioetica/compaix.htm> Accessed November 11, 2024, at 6:32 PM.

MARQUES, Luis Henrique. The advent of Catholic marketing and the process of mediatization of religion: an empirical analysis of the IBMC magazine. Ver. Comum. & Inf. Goiânia. V. 20. N. 1. P. 26-41. 2017. Available at file:///C:/Users/usuario/Downloads/admin,+2+-+39024.pdf Accessed December 3, 2024, at 9:17 PM

MORAES, Abimar de M. and SOUZA, Adreia DG. The Decree Inter mirifica and its importance in the evolution of the relationship between the Church and communication. ATea Magazine. Rio de Janeiro, v. 27, p. 299-311. PUC-Rio. 2023
PUNTEL, Joana T. The Church on the Way in Communication. Article. Theocommunication. Porto Alegre. Vol. 41. pp. 221-242. Porto Alegre. 2011.

_____, Communication for the First Time in a Council. Ed. Paulinas. Available at <https://universo.paulinas.com.br/conteudo/inter-mirifica-ndash-a-comunicacao-pela->

primeira-vez-num-concilio-partes 1-2/247.

Accessed: November 9, 2024.

SILVA, Golias. Organizational Sociology.

Florianópolis: UFSC, 2010.

VAIANO, Bruno. **Magazine Super Interesting.** Available

in<https://super.abril.com.br/coluna/oraculo/qual-ea-diferenca-entre-mito-e-religion>

VATICAN II. Decree Inter Mirifica.

Available

athttps://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decree_19631204_inter-mirifica_po.html



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO AMBIENTE DA ESCOLA PÚBLICA

Rosilene Maria Silva Pontes¹

RESUMO

O presente artigo trata da questão da gestão democrática em escola pública, no contexto do sistema da educação brasileira. Há abordagens de concepções de gestão, colocando a diferença entre a gestão que procura administrar de forma burocrática e a que faz gestão democrática e participativa incluindo a comunidade escolar e do entorno nas discussões que necessitam de uma visão abrangente de todos que vivem a realidade da escola. Além disso, colocamos o que estabelece a Carta Magna e a LDB sobre a gestão democrática. Dentro desse contexto trata-se também da importância do gestor escolar se envolver com a dimensão pedagógica, razão de ser da escola. Incluímos também o conceito de clima escolar e cultura organizacional da escola que deve ser levado em consideração para que haja a participação de todos nos processos educacionais da escola.

Palavras-chave: gestão democrática; cultura organizacional e clima escolar.

¹ E-mail: rosilenespontes@gmail.com

INTRODUÇÃO

Esse artigo trata de concepções de gestão democrática, clima e cultura organizacional analisada por diversos autores, como Lück (2011,2014), Luckesi (2012), Libâneo (2018), no ambiente da escola pública.

Desenvolvemos a respeito da gestão escolar que mudou ao longo dos anos quanto a administração escolar e o incentivo dos alunos e alunas na participação da vida escolar, trazendo elementos de sua comunidade para dentro da escola. Destacamos as características da gestão democrática participativa e a burocrática; o clima e a cultura organizacional, à luz de conceitos da autora Lück.

Na sequência, fundamentamos a questão da gestão democrática e analisaremos como a cultura e o clima escolar podem contribuir de forma positiva no trabalho do gestor escolar e na excelência da gestão democrática na escola.

Mais adiante, introduzimos a formação continuada de professores e gestores escolares e a importância do ambiente democrático e participativo, destacando conceitos de Paro (2012). Finalizamos com a questão da liderança escolar e a importância da participação efetiva da comunidade escolar e do

entorno como forma de fortalecimento da unidade escolar.

Vale salientar, que esse artigo não tem o propósito de encerrar a discussão sobre esse tema, mas, objetiva continuar estudando a importância da participação da comunidade escolar, dos pais e dos estudantes e da comunidade escolar na gestão democrática pública como uma forma de contribuir com o sucesso da democracia no ambiente escolar.

Na Constituição Federal de 1988 é garantida a gestão democrática no ensino público. Com muita clareza no artigo 206 da Constituição, em vigor, anuncia princípios que são compatíveis com o ensino das redes escolares e expõe critérios para que haja a participação da comunidade no interior da escola. A seguir os critérios da Carta Magna de 1988:

Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;

II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – Valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI – Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – Garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988, grifo nosso).

A gestão democrática, conforme a Constituição Federal, é um princípio que assegura a participação de toda a comunidade escolar na tomada de decisões e na organização da escola, visando à melhoria da qualidade do ensino e à construção de uma escola mais justa e eficiente. Ela é prevista no artigo 206, inciso VI, da Constituição, e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional) a gestão democrática é estabelecida como um

princípio que garante a participação da comunidade escolar e local na gestão das instituições de ensino. No seu artigo 14, a LDB, define que os sistemas de ensino devem criar normas para a realização da gestão democrática do ensino público levando em consideração a realidade de cada localidade. Resumindo, a gestão democrática na LDB é um princípio fundamental para a educação brasileira, que objetiva a busca pela garantia da participação da comunidade escolar e do entorno na gestão das instituições de ensino, com o intuito de promover a autonomia, a igualdade e a qualidade do ensino nas unidades escolares.

A gestão democrática, no contexto educacional, refere-se a um modelo de gestão escolar que envolve todos os membros da comunidade escolar (professores, alunos, pais, funcionários e gestores) na tomada de decisões e na definição das diretrizes da escola. Essa participação ocorre de forma coletiva e transparente, buscando garantir que as necessidades e desejos da comunidade sejam atendidos.

Ao longo dos anos houve grandes mudanças com relação a administração da escola, a burocracia imperava e todos obedeciam às ordens do diretor escolar. Isso vem mudando ao longo do tempo, a gestão está calcada no conhecimento; na forma de influenciar positivamente

professores e funcionários; nas relações interpessoais; no conhecimento das mídias; na abertura da escola à comunidade escolar e vizinhança. É fundamental que a gestão seja comprometida com a construção de um projeto político-pedagógico que promova a inclusão, a formação da cidadania e o desenvolvimento ético.

Para se fazer gestão escolar é necessário ter conhecimento do que é um gerenciamento escolar, inicia o trabalho do gestor com a concepção de que ele tem de educação, como se vê a escola a longo prazo. E uma das formas da escola ter consciência de sua realidade, do que precisa para haver um melhoramento é a discussão para a elaboração ou atualização do Projeto Político-pedagógico. Com esse documento a escola irá refletir como deve ser a instituição escolar, o papel da escola e a sua missão.

(...) os responsáveis pela gestão nada poderão fazer de útil se não tiver claro para eles qual deve ser o centro do processo educativo, porque será a partir disso que poderão exercer sua liderança, ainda necessária hoje. Gandin (2012, p.47)

O modo de ser e de fazer da escola depende do tipo de influência orientadora da liderança que pode ocorrer de maneira espontânea, levando

em conta valores pessoais, ou pode ser algo organizado intencional pautado nos valores sociais e institucionais através da liderança efetiva com foco nos processos educacionais. Precisa existir uma liderança comprometida com os valores democráticos, capaz de articular vários saberes, fazer uma escuta dos diversos segmentos da escola e ainda criar condições para desenvolver o projeto político-pedagógico, que seja coerente com as demandas da atualidade.

Quando os gestores se omitem ou hesitam de exercer liderança no sentido de criar na escola práticas educacionais focadas na aprendizagem e na formação dos alunos propicia uma criação de práticas regulares em que o interesse individual ou coletivo tem prioridade como um direito funcional, com prejuízo na aprendizagem e formação dos sujeitos. Verificamos que podemos conceituar liderança como um trabalho de influência realizado na gestão de pessoas e processos sociais que mobilizam os talentos existentes como também os esforços direcionados com orientação clara e uma visão ampla da entidade e dos objetivos e metas a alcançar, no sentido de estar cada vez mais, melhorando a organização.

No processo da gestão democrática o líder é aquele que agrega as pessoas, tem uma capacidade de fazer

uma escuta ativa, de influenciar as pessoas e também os seus comportamentos; então, seria necessário avaliar a competência dos gestores e o estilo de liderança sobre as pessoas e não o cargo de liderança que a pessoa ocupa.

Não podemos menosprezar os cursos de qualificação em que os professores precisam atualizar os seus conhecimentos, porém, muitas vezes quando os profissionais chegam à escola dependendo da gestão da escola não se sentem instigados a pôr em prática os conhecimentos adquiridos na formação, por não receberem apoio ou orientação dos gestores para implantar e socializar as novas aprendizagens

Isso indica que é necessário aprimorar a cultura organizacional da escola para obter melhores resultados educacionais e desempenho profissional. É importante que a formação continuada considere a cultura da escola como uma dimensão escolar em relação a incorporação de novas formas de desempenho pelos profissionais e direcione esses a aplicarem conhecimentos e novas práticas, considerando a cultura escolar existente.

Libâneo (2018), ressalta que, a cultura é o conjunto de todas aprendizagens, de costumes e de crenças que o ser humano adquiriu em várias instâncias da sociedade, e isso faz com

que ele forme o seu jeito de agir e de intervir onde está, no momento, em sua comunidade ou na escola. Porém, a cultura dos indivíduos que é levada a escola irá dar uma contribuição para se constituir a cultura da escola. Explica ainda que, as escolas se diferenciam uma das outras porque trazem a cultura das pessoas que nela estão, ou seja, vai além das normas que o sistema impõe à rede.

Para Lück, dentro da escola há a cultura organizacional e também as subculturas, formadas tacitamente por subgrupos, como por exemplo o dos professores/funcionários/alunos administrativos, além disso há os grupos de faixa etária próximas, pessoas com diferentes níveis de escolaridade, que tendem a se isolarem com seus acordos tácitos, não elucidados e sem evidências que fica difícil o reconhecimento para quem não faz parte do grupo.

A liderança tem um papel essencial na formação do clima e da cultura organizacional na escola; esses são constituídos num processo coletivo e social, levando a cabo as atuações e aprendizagens compartilhadas entre todos que fazem a unidade escolar, com influência sob o grupo, que considere princípios e construa referenciais a partir desses. Ao assumir o cargo de gestor escolar, o líder é responsável pela formação do clima e da cultura

organizacional da escola compatíveis com as concepções da educação, com as políticas educacionais, de forma que proporcione um ambiente propício à aprendizagem do aluno. Uma liderança escolar efetiva requer comportamentos proativos, altas expectativas em relação ao desenvolvimento das pessoas, capacidade de promover o trabalho coletivo e o diálogo.

A formação dos alunos depende, também, dos valores humanos, sociais e culturais que a unidade escolar cultiva. É necessário que a cultura organizacional expresse esses valores aos educandos. Há uma diferença entre clima escolar, e cultura organizacional. O clima escolar está relacionado ao comportamento das pessoas em um ambiente amistoso de cooperação e respeito entre todos os profissionais, gestores e professores; professores e alunos. Quando isso é expresso aos alunos pode contribuir para melhorar a aprendizagem dos alunos. Uma comunicação clara, objetiva onde a troca de informações, ideias, sentimentos tem entendimento comum facilita a unidade de ações e propósitos. A cultura organizacional é um conjunto de valores, crenças, opiniões que é criado dentro da escola e que manifesta o modo de ser e de fazer do estabelecimento e que dentro dessa cultura existem subculturas, que muitas

vezes não são conscientes de suas existências

Segundo Lück (2011) O clima escolar são as percepções que as pessoas tem do seu ambiente de trabalho, que podem trazer estímulos positivos e motivação para posicionamentos respeitosos, a partir de representações significativas desses indivíduos. O clima escolar, aqui contextualizada nesse artigo, conforme definição de Lück(2011), pode ser entendida como: estado de espírito coletivo, satisfação de expressão variável segundo as circunstâncias e conjunturas do momento, em vista do que seu caráter pode ser sobremodo temporário e eventual, dependendo da resolução das condições que criam essas características- daí ser também cognominado de atmosfera (p.65).

A organização do trabalho como um todo, eixo relacional; o dia-a-dia da unidade; visão de futuro; desempenho dos profissionais da escola são de responsabilidade da gestão escolar. A gestão democrática precisa ser melhor trabalhada, no sentido das pessoas, especialmente os gestores cuidarem melhor dos processos educacionais, dando vez e voz para todos que fazem parte da organização da escola. Saber incluir as pessoas com toda a sua diversidade e realizar a função dela

principal que é a apreensão do conhecimento formal.

A escola democrática e participativa prima pela participação de todos os profissionais da escola, além de incluir representação de alunos na tomada de decisão, que pode ser do conselho escolar e do grêmio estudantil, caso haja na escola. Dessa forma, há um impacto positivo na qualidade do trabalho e nas relações interpessoais. É na escola democrática onde existe o apoio de todos os que lá trabalham. Segundo Libâneo (2018), os professores também podem e devem participar de reuniões, na qual a pauta de caráter financeiro, administrativo, organizacional. Ele lembra que:

Tendo como pressuposto que a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e promoção de inclusão social, cabe-lhes propiciar os meios de apropriação dos saberes sistematizados formados socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada (p.12).

A gestão democrática ao promover espaços de participação coletiva, permite que pais, estudantes e outros membros da comunidade escolar

se percebam como sujeitos ativos no processo de tomada de decisão, fortalecendo vínculos e o sentimento de pertencimento institucional. A escola democrática transforma o espaço em um compartilhamento de ideias, valores e práticas mediante um trabalho conjunto. Para isso acontecer é necessário um trabalho de introduzir todos os que fazem a escola nas discussões, reuniões, decisões, no momento de elaboração do projeto político-pedagógico e avaliação de projetos educativos.

De acordo com Gandin (2012), para alcançar uma gestão democrática é experienciar um planejamento participativo. Não um planejamento em que as pessoas se reúnem para arrumar soluções para os problemas da escola, mas algo que tem um viés área do planejamento, com técnicas, conceitos claros ferramentas definidas para desenvolver os processos de trabalho da escola.

Na concepção de Gandin (2012), não há como ter uma gestão participativa, pois a tarefa da gestão é técnica, específica e todos os profissionais da administração não podem fazer parte. A menos que seja nos colegiados para deliberar e decidir sobre algumas questões. A organização escolar precisa de gestores preparados para lidar com questões múltiplas e que pelo

menos consigam uma participação das pessoas no sentido de colaborarem e decidirem conjuntamente. Explica ainda que, a liderança só poderá ser exercida quando estiver claro para a equipe gestora o centro do processo educativo. Pois, a gestão é um princípio que precisa ser entendida como algo que orienta e apoia a ação pedagógica à luz de objetivos que foram construídos e compartilhados com todos.

Podemos acrescentar que, uma gestão democrática é aquela que valoriza, também, a participação da comunidade escolar dentro da escola, não apenas para ser ajudada no tocante à manutenção predial ou para diminuir a depredação nos finais de semana e feriados, que isso não é um dever dos pais, mas é imprescindível a presença dos pais na escola porque esses trazem as suas inquietudes, insatisfações e a visão que os mesmos tem da unidade escolar e isso quando bem recebido pelos gestores em reuniões escolares, sejam do conselho escolar, de pais e mestres, estão contribuindo com a educação de seus Filhos. É o que nos lembra Paro (2012):

Também não se trata de enxergar a participação da comunidade como forma de envolver os pais na execução de serviços de manutenção, fazendo reparos de móveis ou equipamentos ou procedendo à pintura e conservação do

prédio escolar. Certamente que nada proíbe que os pais se disponham a executar esse tipo de trabalho, mas que ele não seja o objetivo ou a razão de ser de sua “participação”.

A comunidade escolar pode executar esses trabalhos na unidade, contanto que seja algo espontâneo dos usuários do serviço público, que nesse caso específico são os pais. A unidade pode aceitar isso com o intuito de atrair os pais para as questões da escola e estimulá-los a participar dos momentos de tomada de decisão. Quando os pais contribuem com esses serviços na escola, passam a cobrar por melhores serviços, como também desencadeia na defesa de seus direitos e reivindicação de espaço para tomada de decisão.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, de natureza qualitativa e bibliográfica, já que a análise se realizou em diversas fontes de pesquisas como conteúdo de livros, artigos científicos, sites, dissertações, teses e bibliográficas virtuais.

CONCLUSÃO

Podemos concluir que, em razão de tudo que foi pesquisado para esse artigo que é de fundamental importância

no processo de gerenciamento da escola, dentro do sistema educacional, uma visão mais abrangente do que é uma gestão democrática e participativa nas escolas públicas, caracterizado pela tomada de decisão compartilhada, onde os trabalhadores realizam o trabalho de forma colaborativa, responsável e com objetivos comuns, que é o desenvolvimento da unidade escolar e a aprendizagem significativa dos estudantes.

As mudanças nos sistemas de ensino não funcionam como deveriam porque não levam a cabo a cultura e o clima organizacional da escola, ou seja, desconsideram a sua realidade.

Só é possível a realização da gestão escolar quando se compreende a dimensão da escola como um organismo sociocultural e a educação como um processo humano e social.

Vimos também que, a direção da escola precisa promover um ambiente de relações de confiança, um clima e uma cultura organizacional favoráveis a todos os que fazem a escola acontecer, como afirma Libâneo (2018): (...) a cultura da escola pode ser modelada, planejada, conformada para atender os objetivos da direção, como a coesão e o espírito grupal. Essa maneira de ver tem algum valor, porque vai além de um sistema de gestão baseado apenas na autoridade do

diretor e nos procedimentos burocráticos (p.93).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394/96. Brasília: 1996.

NONATO, I.C. Gestão Democrática na Escola: De onde viemos e para onde vamos? Disponível em: [https://www.passeidireto.com/arquivo/76851715/gestao-democratica-na-escola-de-onde-viemos-e-para?](https://www.passeidireto.com/arquivo/76851715/gestao-democratica-na-escola-de-onde-viemos-e-para?from_view=detail)

LÜCK, Heloisa. Liderança em Gestão Escolar. 9. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.- (Série Cadernos de Gestão)

LÜCK, Heloisa. Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da Escola. 2.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. – (Série Cadernos de Gestão)

MENEZES, Janaina Specht da Silva(org.); FETZNER, Andréa Rosana; VASCONCELOS, Celso; GANDIN, Danilo et al. A QUEM INTERESSA A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA? REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE GESTORES

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola : teoria e prática- 6. ed. Ver. e ampl. – São Paulo : Heccus Editora.

LÜCK, Heloisa. A gestão participativa na escola.11. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. – (Série Cadernos de Gestão)



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

APRENDER COM OUTROS OLHARES: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Cledson Jatiniel Lima Mendonça¹
Milton Dantas da Silva²

RESUMO

Nas últimas décadas, a consolidação das políticas de educação inclusiva no Brasil tem recolocado em primeiro plano a questão de como estudantes com deficiência visual aprendem, constroem significados e participam da vida escolar em classes comuns. Nesse cenário, a teoria da aprendizagem significativa formulada por Ausubel, Novak e Hanesian (1980) oferece um eixo fecundo para pensar o ensino, pois enfatiza a articulação entre novos conteúdos e a estrutura de conhecimentos prévios do estudante, entendida como um conjunto organizado de significados em permanente reconstrução. Quando se observam as experiências de estudantes com deficiência visual, essa perspectiva, retomada e aprofundada por Moreira e Masini (2006), exige atenção rigorosa ao espaço vivido, às experiências corporais e às mediações socioculturais que atravessam o cotidiano escolar, o que encontra ressonância em análises sobre o espaço e a aprendizagem desenvolvidas por Ribeiro e Ribeiro (2018). Este artigo, de natureza teórico-bibliográfica, analisa os fundamentos epistemológicos da aprendizagem significativa e suas releituras contemporâneas, articulando-os às especificidades da escolarização de estudantes com deficiência visual à luz de marcos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Adota-se uma revisão narrativa da literatura, com seleção criteriosa de estudos em bases acadêmicas e de autores que discutem identidade, cultura e espaço, entre os quais se destacam Hall (2006), Bhabha (1998), Lefebvre (2006) e Certeau (2014). A análise organiza-se em três eixos e indica que a aprendizagem significativa oferece chaves robustas para o planejamento pedagógico com estudantes com deficiência visual, embora ainda enfrente a distância entre o discurso inclusivo e as condições concretas de trabalho nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa; Deficiência visual; Educação inclusiva; Identidade cultural; Práticas pedagógicas.

¹ E-mail: cledson.jatiniel@gmail.com

² E-mail: miltonmarinheiro@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, a consolidação das políticas de educação inclusiva no Brasil tem produzido um movimento consistente de expansão das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial nas redes regulares de ensino, fenômeno documentado de forma recorrente nas estatísticas do Censo Escolar do Inep (INEP, 2022). No interior desse processo, os estudantes com deficiência visual ocupam um lugar particularmente desafiador, pois sua presença em classes comuns demanda não apenas recursos específicos, mas uma revisão das concepções de ensino e aprendizagem que sustentam o trabalho pedagógico cotidiano.

A legislação educacional, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), afirma o direito à escolarização em classes comuns, ao Atendimento Educacional Especializado e à eliminação de barreiras. Quando se observa mais de perto a realidade das escolas, porém, torna-se evidente que a materialização desses direitos ainda é atravessada por assimetrias entre o discurso normativo e as condições

de trabalho docente, inclusive no que diz respeito à formação específica para atuar com alunos cegos ou com baixa visão (DORNELES, 2014; LIPPÉ, 2010).

Nesse quadro, a teoria da aprendizagem significativa proposta por Ausubel, Novak e Hanesian (1980) oferece um eixo fecundo para repensar o ensino dirigido a estudantes com deficiência visual, pois desloca o foco da simples transmissão de conteúdos para a relação entre novos materiais e a estrutura de conhecimentos prévios do aprendiz. Ao enfatizar a importância de conceitos subsunçores, da organização hierárquica dos conteúdos e da mediação intencional do professor, essa perspectiva foi amplamente retomada no contexto brasileiro por autores como Moreira e Masini (2006), Pelizzari et al. (2002) e Santos (2006), que a aproximam de debates sobre planejamento didático e construção de significados em sala de aula. Quando se considera o problema sob a ótica da educação inclusiva, a teoria de Ausubel convida a interrogar em que medida as práticas dirigidas a estudantes com deficiência visual se limitam a adaptar materiais e tecnologias assistivas ou se, de fato, reorganizam o currículo e o espaço pedagógico de modo a favorecer aprendizagens substantivas e não meramente mecânicas.

A literatura recente sobre deficiência visual e escolarização sugere que há

avanços importantes no campo das adaptações de acesso, como o uso de Braille, recursos táteis e tecnologias digitais, mas evidencia também que as concepções pedagógicas subjacentes nem sempre são explicitadas ou articuladas a fundamentos epistemológicos consistentes (RIBEIRO; RIBEIRO, 2018; DORNELES, 2014). Ao mesmo tempo, estudos de inspiração pós-estruturalista e pós-colonial têm chamado atenção para o modo como identidades e diferenças são produzidas na escola, indicando que o lugar ocupado pelo estudante com deficiência visual está atravessado por representações de normalidade, deficiência e capacidade que impactam sua possibilidade de aprender e participar (HALL, 2006; BHABHA, 1998). Nesse cruzamento entre políticas inclusivas, teorias de aprendizagem e estudos culturais, ganha relevo a pergunta que orienta este artigo: em que medida os fundamentos epistemológicos da aprendizagem significativa têm sido apropriados ou negligenciados nas discussões e nas práticas relativas à educação de estudantes com deficiência visual na escola comum.

A escolha desse recorte se justifica, de um lado, pelo acúmulo de pesquisas que abordam, em campos ainda bastante separados, a teoria da aprendizagem significativa e a educação de estudantes com deficiência visual, e, de outro, pela

necessidade de construir pontes analíticas entre esses dois conjuntos de estudos (PELIZZARI et al., 2002; RIBEIRO; RIBEIRO, 2018). Compreender como os pressupostos de Ausubel podem sustentar práticas pedagógicas que ultrapassem adaptações meramente instrumentais, incorporando o espaço vivido, as trajetórias de vida e as identidades dos estudantes com deficiência visual, constitui tarefa relevante tanto para a pesquisa acadêmica quanto para a formulação e a implementação de políticas públicas (BRASIL, 2008, 2015, 2017).

À luz dessas considerações, o objetivo geral deste artigo consiste em analisar os fundamentos epistemológicos da aprendizagem significativa e discutir suas implicações para o planejamento e a prática pedagógica na educação de estudantes com deficiência visual em classes comuns, desdobrando-se no mapeamento de contribuições centrais da teoria, na identificação de aproximações e distanciamentos entre a literatura sobre deficiência visual e a perspectiva ausubeliana e na articulação desse debate com categorias de identidade, cultura e espaço vivido trabalhadas por Hall (2006), Bhabha (1998), Lefebvre (2006) e Certeau (2014).

2 METODOLOGIA

A pesquisa adota o delineamento de revisão narrativa de literatura, entendida como modalidade de estudo em que o pesquisador reconstrói criticamente um campo teórico a partir de obras selecionadas, sem seguir o protocolo rígido de busca e síntese próprio das revisões sistemáticas. A distinção entre esses dois formatos é discutida por Rother (2007), que ressalta o caráter mais aberto, interpretativo e ensaístico das revisões narrativas, e por Sampaio e Mancini (2007), ao descreverem etapas padronizadas de identificação, seleção e avaliação da evidência em revisões sistemáticas. Quando o objetivo não é testar a eficácia de intervenções, mas articular campos teóricos distintos, como aprendizagem significativa, deficiência visual e estudos culturais da educação, a revisão narrativa oferece maior flexibilidade para construir nexos conceituais e tensionar os textos analisados em torno de um problema epistemológico específico.

A busca do material empírico-teórico concentrou-se em bases acadêmicas amplamente utilizadas nas Ciências Humanas, em especial SciELO, Periódicos CAPES e o Google Scholar, complementadas por repositórios digitais de universidades brasileiras que abrigam teses, dissertações e monografias da área de

Educação. Foram combinados descritores em língua portuguesa, tais como “aprendizagem significativa”, “deficiência visual”, “educação inclusiva”, “espaço vivido” e “identidade cultural”, eventualmente associados por operadores booleanos, de modo a identificar produções que articulassem, de forma direta ou indireta, esses campos. Além dos artigos e trabalhos acadêmicos, foram incluídos livros de referência sobre a teoria da aprendizagem significativa e sobre estudos culturais e urbanos, que compõem o núcleo teórico da análise (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980; MOREIRA; MASINI, 2006; HALL, 2006; BHABHA, 1998; LEFEBVRE, 2006; CERTEAU, 2014).

A análise assumiu caráter interpretativo, aproximando procedimentos de análise textual discursiva, tal como proposta por Moraes e Galiazzi (2016), sem, contudo, seguir todas as etapas formais desse método. A partir de sucessivas leituras, foram destacadas categorias como “conhecimento prévio”, “significado lógico e psicológico”, “recursos acessíveis”, “táticas do cotidiano” e “identidade e diferença”, que funcionaram como lentes para reexaminar o material à luz dos referenciais de Ausubel, Moreira e Masini, bem como dos aportes de Hall, Bhabha, Lefebvre e Certeau. Ao adotar essa combinação de procedimentos, a metodologia buscou garantir coerência

entre o problema formulado, o tipo de revisão empreendida e o objetivo de discutir os fundamentos epistemológicos da aprendizagem significativa na educação de estudantes com deficiência visual, evitando tanto a mera síntese descritiva quanto a extrapolação indevida dos textos analisados.

3.1 Fundamentos epistemológicos da aprendizagem significativa

A teoria da aprendizagem significativa, formulada por Ausubel, Novak e Hanesian (1980), insere-se em um esforço mais amplo da psicologia educacional para compreender como os estudantes constroem significados estáveis e utilizáveis a partir dos conteúdos escolares. Em lugar de conceber a aprendizagem como simples acumulação de informações, esses autores defendem que novos conhecimentos só se consolidam quando podem ser relacionados, de modo substancial, à estrutura cognitiva já existente. A preocupação central desloca o foco da quantidade de conteúdos memorizados para a qualidade das relações estabelecidas entre o que se ensina e aquilo que o estudante já sabe, o que abre espaço para uma leitura mais fina dos processos internos envolvidos no aprender.

Quando se examina essa proposta em detalhe, a distinção entre aprendizagem

mecânica e aprendizagem significativa torna-se um eixo estruturante. Ausubel (2000) define a aprendizagem mecânica como a incorporação de informações isoladas, pouco ou nada relacionadas a conceitos prévios, o que favorece o esquecimento rápido e o uso restrito dos conteúdos. Em contraste, a aprendizagem significativa supõe que o novo material seja potencialmente significativo, que o estudante disponha de conceitos subsunçores adequados e que manifeste uma disposição subjetiva para relacionar o que chega ao que já está organizado em sua estrutura cognitiva (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980). Não se trata apenas de “ligar” ideias, mas de reconfigurar esquemas conceituais à medida que novos significados se estabilizam.

Um elemento decisivo na teoria é a noção de conceitos subsunçores, entendidos como ideias mais inclusivas e gerais que servem de ancoragem para conteúdos novos. Moreira e Masini (2006) destacam que a estrutura cognitiva é concebida por Ausubel como uma hierarquia de conceitos, em que os mais abrangentes organizam e dão sentido aos mais específicos. Esse arranjo explica por que a aprendizagem significativa implica tanto a diferenciação progressiva dos conceitos, à medida que se tornam mais precisos e complexos, quanto a reconciliação integradora, processo pelo qual o estudante coordena e reorganiza

ideias aparentemente dispersas. A dinâmica entre subsunçores e novos conteúdos sustenta, portanto, o caráter processual da construção de significados.

Outro ponto enfatizado por Ausubel (2000) é a distinção entre significado lógico e significado psicológico. O primeiro diz respeito à coerência interna do material, à forma como os conceitos se articulam no plano da lógica disciplinar, independentemente do sujeito que aprende. O segundo refere-se à maneira como esse material, potencialmente significativo, é efetivamente integrado à estrutura cognitiva de um indivíduo concreto, com sua história, seus conhecimentos prévios e suas disposições afetivas. Moreira (2006) argumenta que a aprendizagem significativa só se realiza plenamente quando há convergência entre esses dois níveis, isto é, quando conteúdos logicamente bem estruturados encontram subsunçores adequados no estudante e são integrados de modo estável e funcional.

Do ponto de vista epistemológico, a teoria da aprendizagem significativa posiciona-se em oposição a perspectivas estritamente comportamentais, que tendem a reduzir a aprendizagem à modificação observável de respostas diante de estímulos. Ausubel, Novak e Hanesian (1980) assumem uma perspectiva cognitiva, que toma como foco a organização interna do conhecimento e os processos pelos quais o

sujeito reestrutura sua compreensão da realidade. Moreira (2006) aponta que essa abordagem dialoga com concepções construtivistas, sem se confundir com elas, pois enfatiza menos a descoberta espontânea e mais a importância da instrução organizada, desde que orientada à promoção de significados e não à repetição mecânica. A tensão entre ensino diretivo e construção ativa do conhecimento atravessa, assim, o debate em torno da teoria.

No contexto brasileiro, as releituras de Ausubel realizadas por Moreira e Masini (2006) têm desempenhado papel relevante na difusão e na reinterpretação da aprendizagem significativa. Ao explicitar os conceitos centrais da teoria e traduzi-los para situações típicas da escola brasileira, esses autores sublinham a necessidade de um planejamento que considere, de forma sistemática, o repertório conceitual dos estudantes. Moreira (2006) insiste que a ênfase ausubeliana no conhecimento prévio não pode ser reduzida a um diagnóstico pontual, mas demanda acompanhamento contínuo da evolução da estrutura cognitiva, o que recoloca o professor como mediador responsável por organizar sequências de ensino que favoreçam relações substantivas entre conteúdos.

A produção de Pelizzari et al. (2002) contribui para detalhar as implicações didáticas da teoria ao discutir, por exemplo,

o uso de organizadores prévios como recurso para introduzir novos conteúdos. Esses autores argumentam que a apresentação de ideias mais gerais, antes da abordagem de conceitos específicos, facilita a ancoragem do novo conhecimento em subsunçores já existentes ou recém-construídos. Santos (2006), por sua vez, discute o “desafio de promover a aprendizagem significativa” em contextos escolares marcados por currículos extensos e avaliações centradas na memorização, chamando atenção para a necessidade de práticas que privilegiem a compreensão conceitual e o uso funcional do conhecimento em diferentes situações. Nessa direção, o professor é convocado a assumir uma postura reflexiva diante de suas escolhas metodológicas.

Quando se articula esse conjunto de contribuições, ganham relevo as condições que favorecem ou dificultam a aprendizagem significativa na escola. Moreira e Masini (2006) assinalam que a organização hierárquica dos conteúdos, a clareza conceitual, a utilização de exemplos e contraexemplos, a retomada sistemática de ideias-chave e o diálogo com a experiência dos estudantes operam como condições didáticas para a construção de significados. Pelizzari et al. (2002) acrescentam que a avaliação, entendida como momento de reorganização da estrutura cognitiva e não apenas de

comprovação de memorização, é parte integrante desse processo. A teoria de Ausubel, ao vincular planejamento, ensino e avaliação, oferece um quadro coerente para pensar a prática pedagógica em sua totalidade.

Quando se reconecta essa elaboração teórica ao foco deste artigo, torna-se possível reconhecer que a aprendizagem significativa fornece instrumentos robustos para problematizar a educação de estudantes com deficiência visual. A centralidade atribuída ao conhecimento prévio e às experiências do sujeito abre espaço para considerar o papel do corpo, da percepção tátil, da mobilidade no espaço e das mediações socioculturais na construção de significados, elementos que se tornam decisivos na escolarização de alunos cegos ou com baixa visão. A discussão desenvolvida até aqui prepara o terreno para examinar, nos segmentos seguintes, como a literatura sobre deficiência visual e educação inclusiva tem dialogado com esse referencial e em que medida o tem incorporado de modo crítico ou apenas periférico.

3.2. Deficiência visual, aprendizagem e inclusão escolar

Pensar a deficiência visual em perspectiva educacional supõe ir além da caracterização clínica do comprometimento

visual e situá-la na interseção entre condições orgânicas, possibilidades funcionais e mediações pedagógicas. Os documentos do Ministério da Educação distinguem cegueira e baixa visão por parâmetros de acuidade e campo visual, mas ressaltam que a escola deve trabalhar com o que o estudante pode ver, sentir e significar, explorando a visão residual quando existente e articulando-a a outros canais perceptivos, especialmente o tato e a audição (BRASIL, 2006, 2007). Masini (1993) insiste que a experiência de mundo de pessoas cegas ou com baixa visão não se reduz à falta da visão, pois se reorganiza a partir de outras formas de apreensão do espaço e de construção de imagens mentais. Em consequência, o problema pedagógico desloca-se da “incapacidade” para a qualidade das mediações que colocam o estudante em contato com objetos, fenômenos e práticas culturais.

Quando se examinam as implicações dessa condição para a aprendizagem escolar, tornam-se visíveis dificuldades relacionadas à construção de representações espaciais, à leitura e à escrita, à compreensão de gráficos e esquemas e ao acesso a materiais didáticos produzidos prioritariamente em suporte visual. Os fascículos Saberes e práticas da inclusão sublinham que estudantes cegos e com baixa visão precisam de oportunidades sistemáticas de explorar o ambiente,

manipular objetos, participar de situações comunicativas nas quais as informações circulem em múltiplos formatos e tenham tempo para elaborar o que vivenciam (BRASIL, 2006). Retomando essa perspectiva, Masini (1993) argumenta que a diferença não está na capacidade intelectual, mas na forma como o meio oferece ou nega experiências ricas e diversificadas, condição que exige uma pedagogia atenta ao corpo, ao movimento e ao ritmo próprio de cada aluno.

No que se refere ao arcabouço normativo, as orientações oficiais para o Atendimento Educacional Especializado indicam diretrizes para o trabalho pedagógico com estudantes cegos e com baixa visão, enfatizando a indissociabilidade entre recursos específicos e participação no currículo comum. O documento Atendimento educacional especializado: deficiência visual explicita a necessidade de ensino sistemático do Braille, do uso do sorobã, de materiais táteis em relevo, de tecnologias assistivas e de recursos ópticos que potencializem a visão residual, quando existente (BRASIL, 2007). Ao mesmo tempo, chama atenção para o risco de que o AEE se converta em espaço paralelo se não houver planejamento compartilhado com a sala comum, o que desloca o foco da simples oferta de recursos para a construção de estratégias didáticas integradas.

Além dos materiais e equipamentos, a literatura e os documentos do MEC atribuem centralidade às práticas de orientação e mobilidade, às atividades de vida autônoma e à ampliação do repertório cultural como dimensões constitutivas da escolarização de estudantes com deficiência visual (BRASIL, 2006, 2010). Investir na capacidade de deslocar-se com segurança, reconhecer referências espaciais, utilizar a bengala e negociar percursos no ambiente escolar repercute de maneira direta na participação em atividades de sala de aula, em momentos de recreação e em experiências coletivas. Tal abordagem supõe reorganizar tempos e espaços escolares, bem como consolidar parcerias entre professores da classe comum, profissionais do AEE e demais atores da escola, de modo que essas práticas não sejam tratadas como anexos periféricos ao currículo.

Sobre isso, Lemos (2024) mostra que há um incremento notável de estudos dedicados à descrição de adaptações de materiais e à proposição de atividades táteis, ao mesmo tempo em que persiste a tendência de tratar essas ações como intervenções pontuais. Em muitas experiências analisadas pela autora, o esforço dos professores concentra-se na confecção de maquetes, modelos tridimensionais e recursos em relevo, mas o debate conceitual permanece pouco

explorado ou fragmentado. A análise sugere que, sem uma reflexão mais profunda sobre as concepções de aprendizagem que orientam o uso desses materiais, corre-se o risco de deslocar a centralidade da construção de significados para a simples existência de recursos concretos.

A partir de outro recorte, Sousa e Sousa (2020) investigam práticas docentes em Ciências e Biologia com alunos com deficiência visual e evidenciam tanto experiências em que recursos táteis, experimentações controladas e descrições minuciosas são articulados a sequências didáticas planejadas para explorar ideias estruturantes da disciplina, quanto contextos em que os estudantes permanecem em posição de ouvintes passivos. Nessas situações, as adaptações limitam-se à leitura em voz alta de textos não concebidos para apoiar a elaboração conceitual de alunos cegos ou com baixa visão. A comparação entre esses cenários indica que a presença de materiais acessíveis precisa ser acompanhada de intencionalidade pedagógica alinhada a princípios de aprendizagem significativa, sob pena de reforçar práticas de inclusão apenas formal.

No interior dessa discussão, o estudo de Ribeiro e Ribeiro (2018) sobre espaço vivido e aprendizagem significativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental introduz um deslocamento importante. As

autoras analisam a trajetória escolar de um aluno com deficiência visual a partir das rotas que percorre na escola, dos objetos que manipula e das interações que estabelece com colegas e professores, articulando tais elementos à teoria de Ausubel. A categoria espaço vivido permite compreender como o corpo em movimento, os sons, os cheiros e as texturas compõem o campo de experiências de onde emergem subsunçores relevantes para a aprendizagem, sugerindo que a mediação pedagógica precisa dialogar com esse repertório sensorio-motor e não apenas com conteúdos abstratos apresentados de forma verbal.

Quando se cotejam essas pesquisas com o quadro normativo da educação inclusiva, um conjunto de tensões passa a ganhar contornos mais nítidos. Os documentos do MEC reafirmam o direito ao AEE, à acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica e à formação docente continuada, mas diferentes estudos apontam a escassez de materiais em Braille e em relevo, a quantidade insuficiente de profissionais especializados em deficiência visual e a fragilidade da articulação entre salas de recursos e turmas comuns (BRASIL, 2006, 2007; LEMOS, 2024; SOUSA; SOUSA, 2020). A isso se somam barreiras atitudinais, que se expressam em expectativas reduzidas quanto ao desempenho acadêmico de estudantes cegos

e com baixa visão e em práticas que os afastam de experiências de aprendizagem mais desafiadoras.

Em muitos sistemas de ensino, a formação inicial e continuada dos professores da classe comum permanece pouco articulada aos debates específicos sobre deficiência visual e aprendizagem significativa, o que contribui para o descompasso entre discurso inclusivo e práticas cotidianas. Lemos (2024) observa que, não raro, docentes constroem estratégias a partir de esforços individuais e da sensibilidade diante das necessidades dos alunos, sem apoio sistemático de referenciais teóricos que orientem o planejamento de situações de ensino ancoradas no repertório sensorial e cultural dos estudantes com deficiência visual. Ao mesmo tempo, Ribeiro e Ribeiro (2018) sugerem que a atenção ao espaço vivido e às biografias escolares desses alunos pode funcionar como ponte entre a teoria ausubeliana e uma pedagogia inclusiva mais comprometida com a construção de significados, desde que existam condições institucionais para sustentar tal movimento.

Recolocadas no horizonte da aprendizagem significativa, essas questões evidenciam a urgência de uma articulação mais orgânica entre diretrizes do MEC, recursos específicos para deficiência visual e concepções de ensino que orientam o trabalho nas escolas. A inclusão de

estudantes cegos e com baixa visão não se esgota na oferta de materiais adaptados nem na matrícula em classes comuns; implica reconhecer as experiências táteis, sonoras e espaciais desses sujeitos como base legítima para a elaboração conceitual, em diálogo com o currículo prescrito e com as expectativas de aprendizagem. É nesse terreno, marcado por tensões e possibilidades, que o debate sobre identidade, cultura e contexto sociocultural pode aprofundar a compreensão dos processos de significação que se desenrolam na escola inclusiva.

3.3. Identidade, espaço vivido e cotidiano escolar na perspectiva da deficiência visual

A discussão sobre identidade cultural no contexto escolar exige abandonar a ideia de um sujeito fixo, definido por essências estáveis, para concebê-lo como resultado de processos históricos, discursivos e relacionais em permanente movimento. Hall (2006) descreve a identidade como produção sempre em curso, atravessada por deslocamentos, ambiguidades e disputas de significação, enquanto Bhabha (1998) insiste que ela se constitui em zonas de entremeio, marcadas por hibridismos e traduções culturais. Quando esse debate é deslocado para a experiência de estudantes

com deficiência visual, a questão passa a envolver os modos como são nomeados, vistos ou invisibilizados no cotidiano escolar e como, a partir dessas interpelações, constroem formas de se perceber e de se posicionar no espaço da escola.

Nas interações diárias, o estudante com deficiência visual é frequentemente situado em identidades atribuídas, que podem oscilar entre a figura do “incapaz”, do “herói que supera limites” e do “aluno especial”, configurando um campo simbólico tenso. Hall (2006) mostra que identidades impostas tendem a ser naturalizadas, produzindo fronteiras entre “nós” e “eles”, enquanto Bhabha (1998) chama atenção para as brechas em que o sujeito reinterpreta tais rótulos e inventa novas formas de pertencimento. Em diálogo com Elias (1994), que analisa a constituição de relações entre estabelecidos e outsiders, torna-se possível reconhecer que estudantes cegos e com baixa visão são, muitas vezes, colocados à margem das redes de sociabilidade escolares, o que repercute sobre a possibilidade de se reconhecerem como sujeitos de saber, e não apenas como objetos de cuidado.

A discussão sobre identidade conecta-se intimamente à maneira como o espaço escolar é produzido e vivido. Lefebvre (2006) argumenta que o espaço não é mero cenário neutro, mas resultado de

práticas sociais, representações e projetos de ordenamento que traduzem relações de poder. Certeau (2014), por sua vez, desloca o foco para as artes de fazer dos sujeitos comuns, isto é, para as táticas que inventam percursos, atalhos e usos imprevistos dos lugares instituídos. No caso dos estudantes com deficiência visual, o modo como se apropriam dos corredores, pátios, salas e escadas, guiados por sons, texturas e referências táteis, revela uma dimensão do espaço que escapa ao olhar hegemônico da escola vidente e que raramente é tomada como fonte legítima de conhecimento.

A partir desse horizonte teórico, o estudo de Ribeiro e Ribeiro (2018) ganha especial relevância ao articular a noção de espaço vivido à aprendizagem significativa de estudantes com deficiência visual. As autoras analisam as rotas percorridas por um aluno, os objetos que ele toca, os cheiros e ruídos que o orientam, mostrando como esses elementos compõem um campo de experiências a partir do qual se constroem subsunçores para novos conteúdos. Quando essa experiência espacial é reconhecida e mobilizada pelo professor, o ambiente escolar deixa de ser apenas um conjunto de barreiras e passa a funcionar como tecido de referências que sustenta a construção de significados. A teoria de Ausubel, nesse caso, encontra no espaço vivido um mediador decisivo entre o currículo e a biografia sensório-motora do estudante.

Em outro registro, Darcy Ribeiro (1995) destaca que a escola brasileira condensa e reproduz as marcas de um processo civilizatório profundamente desigual, no qual classes, etnias e regiões vivenciam oportunidades diferenciadas de acesso à cultura letrada. DaMatta (1997) mostra que, nesse contexto, as hierarquias e os jeitos de tratar as pessoas se organizam em torno de sistemas de classificação que distinguem quem é visto como “gente”, “outro” ou “caso à parte”. Elias (1994) contribui para ler a escola como espaço em que certos corpos e comportamentos são disciplinados e normalizados, enquanto outros são percebidos como desviantes. Quando esses aportes são articulados à deficiência visual, emerge com nitidez a forma como corpos que não correspondem ao modelo vidente e autônomo são situados em posições subalternas, tanto nas interações quanto na distribuição dos lugares físicos e simbólicos.

Esse cenário revela que o cotidiano escolar não é apenas o conjunto de rotinas pedagógicas, mas também um campo de disputas culturais, no qual diferentes modos de perceber o mundo competem por legitimidade. Certeau (2014) sugere que as práticas miúdas dos sujeitos, como escolher onde sentar, combinar gestos com colegas ou marcar mentalmente certos pontos do trajeto, configuram táticas que podem subverter ou negociar as regras oficiais.

Estudantes com deficiência visual produzem, nessas táticas, cartografias sensoriais próprias, que nem sempre são reconhecidas pelos professores como saberes a serem escutados e integrados ao trabalho pedagógico. A invisibilização dessas cartografias reforça o predomínio de um currículo que toma a visão como sentido privilegiado para conhecer.

Quando se introduz o debate curricular, a BNCC reafirma a ideia de formação integral e de valorização da diversidade, ao indicar a necessidade de trabalhar múltiplas linguagens, experiências estéticas e dimensões corporais da aprendizagem (BRASIL, 2017). Os documentos de educação especial, por sua vez, insistem na eliminação de barreiras e na oferta de recursos de acessibilidade (BRASIL, 2008, 2010). Contudo, a análise de práticas relatadas em pesquisas e de materiais didáticos amplamente utilizados sugere que persiste um modelo ocularcêntrico de conhecimento, em que gráficos, imagens, esquemas e projeções visuais ocupam lugar central, enquanto experiências táteis, sonoras e cinestésicas aparecem como complementos ou adaptações para poucos. A distância entre o discurso oficial e o cotidiano vivido evidencia a necessidade de interrogar o currículo a partir dos corpos que efetivamente o atravessam.

À luz dessa crítica, a identidade cultural de estudantes com deficiência visual não pode ser pensada apenas como pertença a um grupo minoritário, mas como produção situada em currículos que os incluem simbolicamente ou os mantêm como estrangeiros internos. Hall (2006) lembra que identidades são também lutas por representação, e Bhabha (1998) propõe olhar para os entre-lugares em que novas formas de sujeito emergem. No contexto da educação inclusiva, esses entre-lugares podem ser vistos nas brechas em que estudantes cegos e com baixa visão transformam recursos, reconfiguram espaços e atribuem novos sentidos a práticas escolares, ainda que sob forte pressão para se adaptar ao padrão vidente. Reconhecer tais movimentos implica deslocar a pedagogia de um modelo de assimilação para uma perspectiva que tome o hibridismo sensorial e simbólico como riqueza a ser trabalhada.

Justamente por isso, a articulação entre identidade, espaço vivido e cotidiano escolar torna-se crucial para pensar a aprendizagem significativa na perspectiva da deficiência visual. Se o conhecimento novo precisa ancorar-se em subsunções construídos na experiência, como já argumentado por Ausubel e retomado por Moreira e Masini (2006), então o currículo e as práticas docentes terão de abrir-se às narrativas, aos percursos, às memórias

corporais e às formas particulares de mapear o mundo elaboradas pelos estudantes com deficiência visual. Só quando essas experiências forem reconhecidas como parte legítima da cultura escolar será possível romper com o ocularcentrismo e criar condições para que a escola se torne, de fato, espaço de produção de significados compartilhados, e não apenas de reprodução de uma única forma de ver.

4 CONCLUSÃO

A partir do percurso desenvolvido, a conclusão que se impõe é que a educação de estudantes com deficiência visual só ganha espessura quando deixa de ser tratada como um problema de compensação sensorial ou de mera adaptação material e passa a ser compreendida como questão epistemológica, cultural e política. A teoria da aprendizagem significativa, tomada em sua radicalidade, desloca o foco do “recurso especial” para a estrutura de conhecimentos com a qual o estudante chega à escola, para as experiências que organizam o seu mundo e para as formas pelas quais a instituição escolar reconhece ou desautoriza essas experiências como base legítima para aprender. Ao articular esse eixo teórico com o campo da educação inclusiva, o debate abre fissuras em práticas consolidadas e evidencia o quanto ainda se pensa o ensino

a partir de um aluno abstrato, vidente, homogêneo.

Em uma perspectiva mais ampla, a leitura cruzada dos estudos sobre deficiência visual e das releituras da aprendizagem significativa mostra que não se trata apenas de “incluir” alunos cegos e com baixa visão em dispositivos previamente estabelecidos, mas de interrogar a própria gramática escolar. A distinção entre aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa adquire contornos concretos quando se observa que, muitas vezes, o que se oferece a esses estudantes é um pacote de tarefas e conteúdos desconectados de seu espaço vivido, das táticas que elaboram para circular na escola e das redes de sentido que construíram fora dela. O que está em jogo é a passagem de uma inclusão centrada na entrega de materiais acessíveis para uma inclusão que coloca em questão as hierarquias entre entidos, corpos e modos de conhecer.

Se confrontarmos os marcos legais da educação inclusiva com o cotidiano descrito na literatura, torna-se nítida a distância entre o discurso de garantia de direitos e as condições concretas de trabalho nas escolas. Políticas proclamam a centralidade do atendimento educacional especializado, da formação docente e da eliminação de barreiras, mas os relatos de práticas revelam improvisação permanente,

isolamento de profissionais, fragmentação entre sala comum e sala de recursos e persistência de expectativas baixas em relação ao que alunos com deficiência visual podem aprender. Esse descompasso não é apenas operacional; ele revela que a concepção de aprendizagem que ainda orienta muitas decisões permanece prisioneira de um modelo ocularcêntrico, no qual aquilo que não pode ser visto tende a não ser reconhecido como conhecimento.

Sob o ponto de vista das práticas pedagógicas, a articulação entre identidade, espaço vivido e aprendizagem significativa sugere mudanças exigentes, mas fecundas. Planejar a partir de experiências concretas de deslocamento, de exploração tátil, de escuta atenta do ambiente, de narrativas sobre trajetos e memórias corporais implica admitir que o que os estudantes com deficiência visual já sabem sobre o mundo não é residual, e sim estruturante. Ao transformar essas experiências em ponto de partida para a organização de conceitos, problemas e projetos, o professor abandona a posição de mero transmissor de conteúdos visuais traduzidos em outros formatos e se torna mediador entre diferentes cartografias sensoriais, produzindo um currículo em que o conhecimento não é reduzido ao que se mostra aos olhos.

Do ângulo das políticas públicas e da formação docente, o conjunto de reflexões desenvolvido aponta para a

necessidade de um investimento que não se limite a cursos breves sobre técnicas ou tecnologias assistivas. A problematização dos fundamentos epistemológicos da aprendizagem e das dimensões identitárias e espaciais da escolarização exige percursos formativos mais longos, ancorados em investigação, reflexão coletiva e análise de práticas. A formação inicial e continuada que assume a deficiência visual como campo de experimentação conceitual desloca o professor da posição de aplicador de protocolos para a de intelectual que lê criticamente o currículo, replaneja tempos e espaços e negocia com a gestão escolar as condições para que a aprendizagem significativa seja possível.

Ao final, a reflexão acumulada indica que a educação de estudantes com deficiência visual só deixará de ser um apêndice da política inclusiva quando se tornar lugar privilegiado para repensar o próprio projeto de escola. Ao insistir na centralidade do conhecimento prévio, do espaço vivido e das identidades em trânsito, a abordagem construída ao longo do artigo convida a redesenhar o currículo, a reorganizar a materialidade da escola e a reconfigurar as relações entre sujeitos, de modo que diferentes modos de perceber e significar o mundo possam compartilhar, em pé de igualdade, a tarefa de produzir conhecimento. Nesse horizonte, não se trata apenas de assegurar o acesso de mais corpos

às mesmas práticas, mas de interrogar o que conta como saber legítimo e quem é reconhecido como alguém que tem algo a ensinar aos outros.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação básica**. Brasília: MEC, 2017. Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental/Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e com baixa visão**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 2005. Acesso em: 5 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Acesso em: 1º dez. 2025.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DAMATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DORNELLES, C. M. **A concepção dos professores sobre in/exclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2014. Acesso em: 20 out. 2025.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica: notas estatísticas**. Brasília: INEP, 2023. Acesso em: 28 nov. 2025.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. 4. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

LEMOS, S. M. A. **O ensino de ciências e a deficiência visual: um estudo da produção acadêmica**. Revista EIXO, Brasília, v. 13, n. 2, p. 45-68, 2024. Acesso em: 3 nov. 2025.

LIPPÉ, E. M. O. **O ensino de Ciências e deficiência visual: uma investigação das percepções das professoras de Ciências e**

da sala de recursos com relação à inclusão. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2010. Acesso em: 22 out. 2025.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MASINI, E. F. S. **A educação do portador de deficiência visual: as perspectivas do vidente e do não vidente**. Em Aberto, Brasília, ano 13, n. 60, p. 79-86, 1993. Acesso em: 18 nov. 2025.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: um conceito subjacente**. Revista Currículum, La Laguna, v. 18, p. 7-28, 2005/2006. Acesso em: 7 nov. 2025.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2006.

PELIZZARI, A. et al. **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel**. Revista PEC, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002. Acesso em: 12 nov. 2025.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Inclusão, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 312-342, 2020. Acesso em: 14 nov. 2025.

RIBEIRO, L. O. M.; RIBEIRO, W. O. **Espaço vivido e aprendizagem significativa: o educando com deficiência visual nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 57-77, 2018. Acesso em: 29 out. 2025.

ROTHER, E. T. **Revisão sistemática x revisão narrativa**. Acta Paulista de Enfermagem, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 5-6, 2007. Acesso em: 4 nov. 2025.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. **Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica**. Revista Brasileira de Fisioterapia, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007. Acesso em: 9 nov. 2025.

SANTOS, J. C. F. **O desafio de promover a aprendizagem significativa**. Revista UNIABEU, Belford Roxo, v. 2, n. 3, p. 1-15, 2006. Acesso em: 6 nov. 2025.

SOUSA, L. R. M.; SOUSA, C. E. B. **Práticas docentes no ensino de ciências e biologia para alunos com deficiência visual: uma análise à luz da perspectiva inclusiva**. Revista Educação, Artes e



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

A PREVALÊNCIA DE LESÕES OSTEOMIOARTICULARES NOS MEMBROS INFERIORES DOS PRATICANTES AMADORES DE BALLET

Marco Antônio Carlos Vitoriano Moraes

Maria Eduarda Natividade Guedes

Sabrina Silva Fernandes

Camila do Socorro Lamarão Pereira

RESUMO

A dança é uma prática artística com altas exigências físicas que podem gerar lesões, principalmente musculoesqueléticas. Além de trazer múltiplos benefícios à saúde física e mental, exige um treinamento físico rigoroso para que o bailarino alcance um ótimo desempenho. **OBJETIVO:** Este estudo teve como objetivo analisar a prevalências de lesões ostiomioarticulares nos membros inferiores dos praticantes amadores de ballet, com a finalidade de identificar as lesões de membros inferiores em razão à dança. **METODOLOGIA:** Foram convidados 60 bailarinos ativos na dança, entre 18 a 40 anos a responder ao questionário MIR-Q, os quais sofreram e apresentam sinais de lesões ostiomioarticulares em membros inferiores dentro da sua sala de aula ou durante suas apresentações. **RESULTADO:** Observou-se que a prevalência de queixas e lesões em membros inferiores estão presente nos joelhos e tornozelos, sendo referida a entorse de tornozelo (25%), rupturas ou estiramentos no joelho (23,3%), fraturas no tarso e/ou metatarso (5%) e estiramento muscular no quadril (3,3%). **DISCUSSÃO:** Lesões podem ser comuns entre os bailarinos, pois mesmo na ocorrência de dor, os praticantes adultos não interrompem ensaios, justificando as altas taxas de sintomas entre eles, com queixas principalmente em joelhos e tornozelos. Sendo a entorse de tornozelo mais referida, assim, necessário tratamento convencional para prevenção e recuperação. **CONCLUSÃO:** Apesar do ballet ser uma arte muito bonita, ele também é o meio de muitas lesões causadas em seus praticantes, que necessitam de esforço físico para os movimentos. Porém, através do acompanhamento fisioterapêutico, esses praticantes podem realizar os movimentos de forma funcional e reduzir os risco e consequências de lesões.

Palavras chaves: Lesão, ballet, membro inferiores, instabilidade articular, entorse de tornozelo.

1. INTRODUÇÃO

A modalidade ballet clássico tem a origem italiana, quando os nobres acreditavam na dança como meio de socialização, surgindo assim os primeiros praticantes de ballet clássico. Sendo ainda mais difundido ao chegar na França com a criação da academia real de ballet e assim dando início a variações da técnica clássica. (OLIVEIRA et al, 2020).

No Brasil, o ballet chegou por volta do século XX com a instauração das escolas de danças com os modelos dos centros europeus, realizadas nos salões nobres e ensino em ambientes públicos e privados movidos no seio da corte. Hábitos vindo da corte modelaram os comportamentos dos moradores brasileiros e padrões sociais com âmbito maior em que os efeitos se fazem presente até hoje. (SANTOS; FERREIRA, 2020).

O que todas as técnicas têm em comum é o padrão da perfeição nos movimentos que levam os bailarinos a ultrapassar seus limites. Com movimentos contrários a anatomia e biomecânica humana, com pés em rotação externa (en dehors), membros inferiores em extensão e amplitudes exageradas gerando compensações, desencadeando lesões como bolhas, entorses, lesões ligamentares, hálux valgus, entre outros. (BERNADO; ENGELMAN, 2023).

Yuhuan, Li e Ntwali (2022) observaram que 95% das incidências de lesões ocorrem por carga excessiva nos tecidos moles, notando a falta de estudos na literatura sobre as demandas expostas nos membros inferiores dos bailarinos.

Os locais mais comuns de lesões em bailarinos são os membros inferiores, tornozelo, pé, joelho e quadril. Pelo uso excessivo e estresse repetitivo nas articulações, em taxas maiores em alunos iniciantes comparados aos mais experientes. Programas de vigilância fazem-se necessários para abranger diagnósticos de um profissional de saúde para então ser realizado protocolos de recuperação de lesões. (CRITCHLEY, et al, 2022).

Os bailarinos, quando não procuram atendimentos médicos para diagnosticar suas lesões criam sua própria perspectiva sobre o motivo exato da sua causa. Relatando fadiga e pressão do peso corporal como responsáveis pela maioria de suas ocorrências por receberem pouco apoio de seus professores para a prevenção dessas lesões. (KAUFAMANN, et al, 2024).

Pesquisas em esportes mostram que o calçado ajuda a reduzir lesões na absorção de choques, porém, os artistas de ballet não podem depender da sua sapatilha. Alta rigidez no piso torna necessário desenvolver maior força para aterrissagem enquanto no piso menos rígido é possível que o mesmo absorva parte da força, a atividade muscular

excêntrica rápida causa maior possibilidade de lesão musculotendínea na parte inferior do corpo, local qual controla as articulações de impacto. Pois se a superfície pode desacelerar o movimento ela também diminui a demanda musculotendínea que gera tensão em alta velocidade. (HACNEY, et al, 2023).

O ano de 2020 foi marcado pelo início da pandemia da covid-19, uma doença provocada pelo Sars-CoV-2, causa de infecções respiratórias. Com o aumento do contágio da doença a Organização Mundial da Saúde (OMS) aplicou medidas de isolamento social para diminuir a curva de contágio. Os centros de treinamentos fecharam as portas e muitos permaneceram de forma remota afetando assim na qualidade de treinos das bailarinas. (BEZERRA; TORTATO, 2021)

Os confinamentos interromperam significativamente a vida dos bailarinos, pois assim como outros atletas eles são altamente dedicados e trabalham os seus corpos e movimentos para expressar sua arte. Porém, as restrições perturbaram os hábitos dos bailarinos levando-os ao sofrimento, lesões ou doenças crônicas associadas ao confinamento. (MOORE; EMMERICH, 2023).

2. JUSTIFICATIVA

A dança está presente em diversas sociedades na vida cotidiana, relatada em

festas, poemas, cerimônias religiosas, públicas ou privadas. Pensada como arte na acepção moderna, pois era vista como exercício e divertimento da nobreza ao refinar e harmonizar os movimentos corporais. Procedendo assim, manuais de dança com informações técnicas de passos, gestos e posturas voltadas ao comportamento das mulheres. (COUTO, 2022).

O ballet é uma das atividades físicas mais procuradas com o objetivo de obter boa postura. Entretanto, a exigência da organização das contrações musculares e adaptações articulares durante os movimentos do ballet, podem gerar alterações biomecânicas relacionadas ao corpo desse indivíduo. (DE SOUZA, et al, 2022).

Pelos movimentos de amplitude extremas bailarinos frequentemente apresentam dor no quadril podendo ocorrer um diagnóstico de lesão realizado de forma tardia com indicativos de impacto femoroacetabular e o tratamento se torna bastante desafiador principalmente para dançarinos em desenvolvimento. (MECKAERT; ZAMBELLI, 2019).

A dor durante os treinos é um dos principais motivos da ocorrência de lesões. Causada por fatores extrínsecos que estão correlacionados a falta de aquecimento e orientações adequadas, solo irregular, sapatilhas de pontas e movimentos intensos.

Os fatores intrínsecos englobam alterações posturais, limitações físicas, lesões prévias e patologias vinculadas, prática inadequada dos movimentos e pouco preparo físico. (OLIVEIRA, et al, 2023).

Para os bailarinos é essencial ficar nas pontas do pé sem oscilação, possibilitando assim avaliar o desempenho no ballet e rastrear possíveis lesões, sendo importante estabilizar as articulações dos pés pois a posição de flexão plantar estreita as bases de apoio e gera um centro de gravidade mais elevado aumentando também as exigências posturais. (FUKUYAMA, et al, 2024).

Segundo Rinonapoli e colaboradores (2020), a porcentagem de bailarinos lesionados anualmente é de 42% a 97% devido ao uso de sapatilha de pontas ou pelos exercícios realizados em dehors, chegando a conclusão de que a região anatômica mais afetada são o tornozelo e pé com diferenças significativas entre bailarinos profissionais, pré- profissionais e amadores.

Sendo a lesão de tornozelo a mais prevalente, o uso de sapatilha de pontas é um risco que aumenta a possibilidade dessas ocorrências, principalmente pela quantidade de vezes que a mesma é usada durante a semana. Por isso, o uso de pontas e exercícios de fortalecimento deveriam ser registrados com avaliações específicas para

dançarinos lesionados. (OLIVEIRA, et al, 2020)

A competitividade entre dançarinos é bastante evidente, em maioria dos casos eles se sentem ameaçados com substituições e por isso não denunciam as suas lesões, suportando suas dores motivadas pela cultura da dor como comprovação da sua arte aceitando-a como inevitável e negligenciando-a. Uma lesão é definida como um comprometimento anatômico diagnosticado por profissionais de saúde. (BOSÓN, et al, 2023).

Sendo assim, é preciso tratar a arte não só como algo bonito de ser prestigiado, mas também, como uma prática que merece o olhar atento de profissionais da área da saúde. Investigando suas lesões em que muitas vezes não se é dada a atenção devida para tratamentos e reinserção adequada do indivíduo as suas atividades. Reforçando a importância da fisioterapia no auxílio desses artistas em trabalho da amplitude dos movimentos, coordenação, flexibilidade e domínio do equilíbrio (BERNADO e ENGELMAN, 2023).

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo Geral

Esta pesquisa tem o objetivo de investigar prevalência de lesões em membros inferiores de bailarinos amadores.

3.2. Objetivos Específicos

3.2.1.1. Identificar as principais lesões de membros inferiores em razão da dança;

3.2.1.2. Verificar os locais anatômicos com maiores queixas;

3.2.1.3. Referir o papel da fisioterapia para a prevenção e melhora de performance do bailarino.

4. METODOLOGIA

4.1. ASPECTOS ÉTICOS:

Ocorreu uma investigação respeitando as normas de pesquisa com seres humanos de acordo com a resolução 466/2012, 510/2016 e a Lei nº 13 709/2018 para a proteção de uso dos dados fornecidos, assim como respeita o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), qual foi proporcionado aos participantes para explicações sobre a pesquisa e sua decisão de participação ou não.

4.2. PARTICIPANTES: Foram convidados 60 bailarinos ativos na dança, entre 18 a 40 anos, os quais sofreram e apresentam sinais de lesões osteomioarticulares em membros inferiores dentro da sua sala de aula ou durante suas apresentações. Orientados pelo Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) sobre os benefícios e riscos da pesquisa permitindo a utilização dos dados coletados

ou a possibilidade de sua desistência em qualquer momento.

4.3. PROCEDIMENTOS: Foi construído o questionário para disponibilizar e realizar a aplicação do mesmo, chamado MIR-Q, questionário sobre lesões musculoesqueléticas com foco nas lesões no esporte, qual é validado e atualizado no Brasil em 2022, contendo perguntas fechadas e abertas sobre os sinais de lesões, dor e local anatômico, auto aplicado pelas 60 pessoas convidadas.

4.4. CRITERIOS DE INCLUSÃO: Bailarinos entre 18 a 40 anos, com lesões muscoesqueleticas sofridas durante suas aulas ou apresentações do ballet em membro inferiores.

4.5. CRITERIOS DE EXCLUSÃO: Bailarinos lesionados em membros superiores, alunos da classe juvenil, preparatório e baby (menores de 18 anos), bailarinos profissionais, dançarinos não praticantes de ballet clássico e lesionados em ambientes externos à dança.

4.6. LOCAL E PERIODO: Os dados foram coletados entre os dias 21 de outubro a 11 de novembro de 2024, na Cia Jasi Escola de Dança, em Benevides – PA.

4.7. RISCOS

Participar deste estudo pode dispor os participantes ao medo ou desconfiança em relação a confidencialidade dos seus dados fornecidos e ocupar o seu tempo ao responder o questionário. Quanto aos pesquisadores, os riscos envolveram o participante não saber responder as perguntas compostas no questionário e sua desistência em qualquer momento da pesquisa. Para a comunidade científica, pode ocorrer o risco de não haver dados fornecidos sobre os índices de lesões osteomioarticulares nos membros inferiores de praticantes amadores de ballet na região em que ocorreu a pesquisa.

4.8. BENEFÍCIOS

Para os participantes os benefícios de estarem na pesquisa foram de conhecimento sobre as lesões que podem ser ocasionadas durante a prática de ballet e como preveni-las através de orientações. Sendo assim, para os pesquisadores, os benefícios foram de colaborar com o registro de dados sobre as lesões de membros inferiores ocorridas durante a prática do ballet e para a comunidade científica, à possibilidade de incentivar procedimentos benéficos a saúde, a compreensão de lesões no meio do ballet e produção de material para a conscientização da população e/ou comunidade.

5. ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados foram organizados em uma planilha do excel onde foram contabilizados e realizado a análise estatística por meio da frequência relativa (percentual). Sendo assim, foi identificado a frequência absoluta para ser dividida pela frequência total e multiplicada por 100 para ser representada por percentagem, utilizando os próprios comandos do excel.

6. RESULTADOS

A amostra da pesquisa foi composta por 60 dançarinos da região metropolitana de Belém, convidados a responderem o questionário de lesões musculoesqueléticas com foco em lesões do esporte na Cia Jasi escola de dança. Com a idade média de 24 anos, sendo 18 anos a mais nova e 40 anos a mais velha, 3 pessoas do sexo masculino e 57 pessoas do sexo feminino. Portanto, dos 60 participantes entrevistados foram excluídos 9 (15%) pessoas por serem bailarinos profissionais, 7 (11,6%) pessoas por serem menores de 18 anos e 8 (13,3%) pessoas por não serem praticantes de ballet clássico, somando 36 (60%) pessoas dentro dos critérios de inclusão da pesquisa.

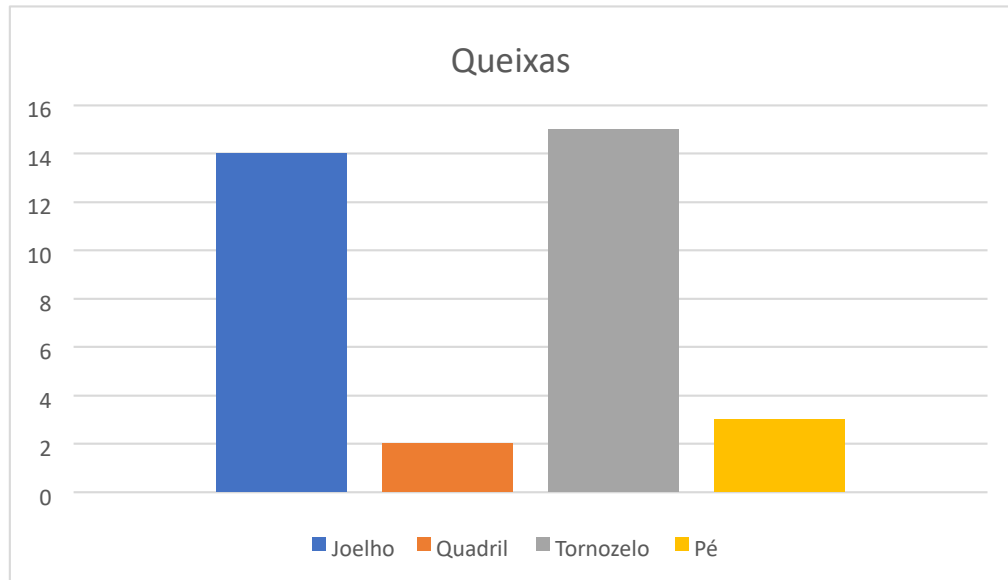
Após aplicação do questionário os dados coletados foram inseridos de forma organizada em uma planilha do excel para serem analisados por meio da distribuição

de frequência, das 36 respostas dentro dos critérios de inclusão, 20 (33,3%) dos entrevistados sofreram lesões ao estar dançando, 17 (28,3%) sentem dor durante as aulas, 21 (35%) sentem instabilidade nas articulações, 14 (23,3%) apresentam sinais visíveis de lesões, 2 (3,3%) relatam desalinhamento nas pernas referido por médico e 19 (31,6%) narraram queda no seu rendimento associado a uma das perguntas realizadas, a tabela 1 demonstra as variáveis do questionário e suas frequências absolutas e relativas.

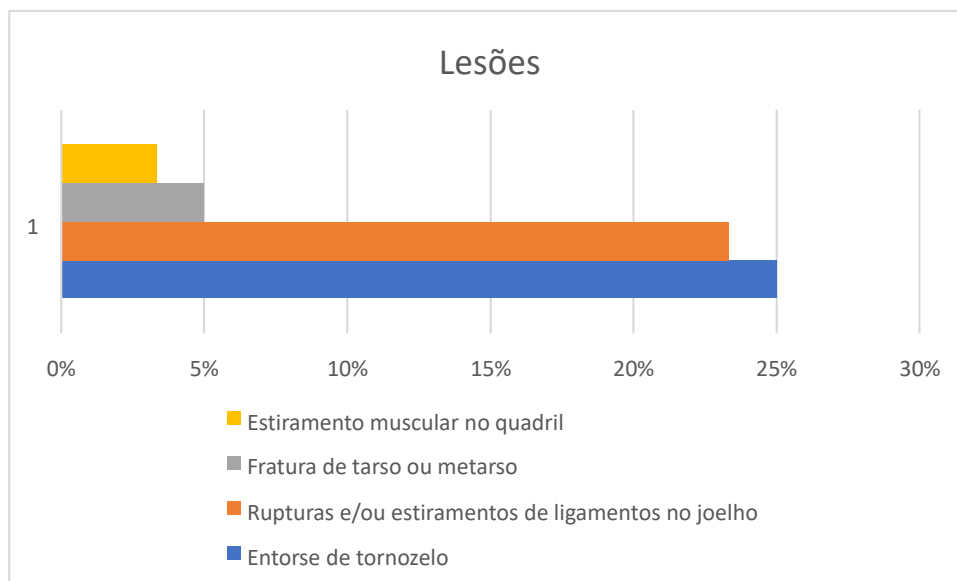
As lesões mais referidas foram por 15 (25%) pessoas de entorse de tornozelo, 14 (23,3%) de rupturas e/ou estiramentos de ligamentos no joelho, 3 (5%) de fraturas no tarso ou metatarsos e 2 (3,3%) de estiramentos muscular no quadril, sendo 3 (5%) dos entrevistados relataram queixas em mais de um local anatômico. No gráfico 1 é possível ver os locais que mais receberam queixas e no gráfico 2 as lesões mais referidas.

Variável	Sim (%)	Não (%)
Lesão	20 (33,3%)	16 (26,6%)
Dor	17 (28,3%)	19 (31,6%)
Instabilidade	21 (35%)	15 (25%)
Sinais	14 (23,3%)	22 (36,6%)
Alinhamento	2 (3,3%)	34 (56,6%)
Rendimento	19 (31,6%)	17 (28,3%)

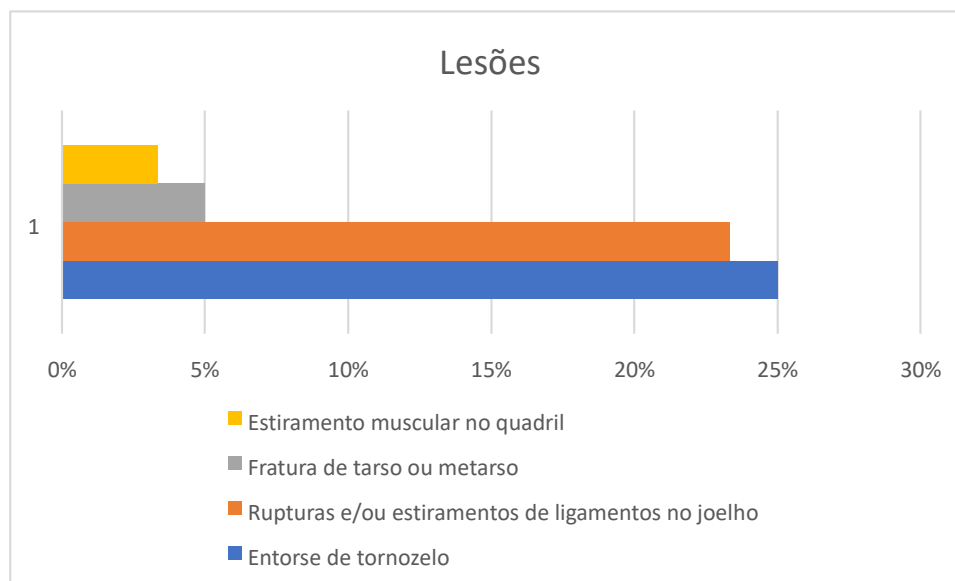
Fonte: Pesquisadores.

Tabela 1 – Variáveis e frequências

Fonte: Pesquisadores

Gráfico 1 – Locais de queixas relatadas

Fonte: Pesquisadores

Gráfico 2 – Lesões referidas no questionário

Fonte: Pesquisadores

7. DISCUSSÃO

Essa pesquisa procurou averiguar a prevalência de lesões em 60 bailarinos da região metropolitana de Belém, ao responderem o questionário em uma escola de Benevides no estado do Pará, pois, poucos são os estudos encontrados sobre bailarinos (a) e não tendo sido encontrados dados na região Norte do Brasil, justificando assim também a importância dessa pesquisa. Desse modo, com os dados coletados é possível demonstrar o quanto situações de lesões podem ser comuns entre os dançarinos.

No estudo, a média de idade das pessoas entrevistadas foi de 24 anos, divergindo da média de 35 anos identificada por Oliveira F. e seus colaboradores (2023). Os bailarinos adultos geralmente não

interrompem ensaios e apresentações, mesmo na recorrência de dor, o que pode justificar as taxas de retorno sintomatológico entre eles (OLIVEIRA, FIORI e TAGLIETTI, 2020).

Oliveira e seus colaboradores (2020), afirma que os principais locais de queixas dos bailarinos são os joelhos e os tornozelos, apresentando similaridade com as queixas encontradas em nossa pesquisa demonstrada no gráfico 1. O mesmo autor sugere que isso ocorre pela posição dos membros inferiores em rotação externa e pés na ponta ou meia ponta dos dedos.

Cruz e colaboradores (2022), ao usarem o questionário nórdico de sintomas osteomusculares observaram o quadril, coxas, joelho, tornozelo e pés como regiões de queixas prevalentes evidenciando queda no rendimento dos seus entrevistados. Bem

como, esta pesquisa ao utilizar o questionário de prontidão para o esporte com foco em lesões osteomioarticulares mostrando as regiões do quadril, joelho, tornozelo e pé com queixas.

Em nosso resultado encontramos lesões de estiramentos musculares, rupturas de ligamentos, fraturas no pé e entorse de tornozelo. Assim como o estudo realizado por Fontes-Júnior (2023), qual encontrou as principais lesões ocorridas por distensões, fraturas por estresses, luxações e subluxações no tornozelo de bailarinos clássicos.

As lesões relacionadas ao pé e tornozelo em dançarinos de ballet apresentam incidência alta por serem uma estrutura crucial para os humanos realizarem suas atividades e devido aos movimentos complexos do ballet, as lesões se tornam mais comuns (LI, NTWALI e YUHUAN, 2022), apoiando assim o percentil maior de 25% encontrado em nossa pesquisa para lesões no tornozelo.

A entorse de tornozelo é a lesão traumática mais frequente no ballet clássico, ocorrendo quando o bailarino sobe na ponta, perde o equilíbrio e cai sobre o pé ou, em aterrissagem inadequada. Ocorrendo tanto em movimentos de hiper flexão quanto de hiperextensão dos tornozelos. Sendo necessário o fortalecimento muscular para prevenir as altas lesões na articulação no tornozelo. (FONTESJÚNIOR, 2023).

Rinonappoli e colaboradores (2020) relata que, em bailarinos amadores, 9,8% que tiveram lesões em membros inferiores, especificamente, coxa, quadril, virilha, joelho, pé e tornozelo tendo uma maior relevância quando comparados aos bailarinos profissionais, sendo no presente estudo um índice superior de lesões encontradas com 23,3% em joelhos e 25% em tornozelo, com isso, pode-se sugerir que praticantes amadores de ballet tem uma maior probabilidade de desenvolver lesões e sintomas osteomioarticulares.

Após observado maior porcentagem em entorse de tornozelo, em comparativo com Mendes (2019), evidenciase que os protocolos que envolvem técnicas de mobilização neural e aerodinâmicas associadas a exercícios e a exercícios proprioceptivos e de fortalecimento para tornozelo tendem a maximizar o efeito de tratamentos, pois realizam uma correlação de instabilidade funcional e alterações sensórias motoras entre quadril, joelho e tornozelo.

Sugere-se a intervenção fisioterapêutica mais indicada, pois não dependeria de cirurgias ou tratamento complexos ao ser mais conservadora ao ponto de focar no alívio de sintomas utilizando exercícios bem sucedidos e indicados como principal forma de assistência. Segundo Oliveira J. e colaboradores (2020), afirma que o

tratamento fisioterapêutico se torna necessário mediante a aplicação de técnicas cinesioterapêuticas específicas e direcionada a esses contingentes especiais que são os bailarinos

Para Gleisser e seus colaboradores (2023), lesões e reincidências na dança são comuns, mas podem ser difíceis de reabilitar devido às demandas únicas e às habilidades motoras necessárias. Durante a cicatrização do tecido, a dor desaparece antes da maturação do tecido e a reincidência geralmente ocorre se a lesão original não for reabilitada adequadamente.

Com o predomínio dos sintomas e das lesões é necessário um tratamento convencional, tanto para prevenção quanto para recuperação, sendo visada a melhora do desempenho desses dançarinos. Sendo feito necessário a aplicação de tratamento fisioterapêutico direcionado para esse contingente em especial. (OLIVEIRA, FIORI, TAGLIETTI, 2020).

Para Da silva e colaboradores (2019), os bailarinos apresentam a tendência as lesões por saltos altos e permanências “in balance”, com isso a comparação entre variáveis aponta que a prevenção dessas lesões ainda é uma área pouco explorada. Assim sendo, o profissional fisioterapeuta tornando-se de extrema importância para prevenção e reabilitação dos praticantes de ballet.

8. Conclusão

Observou-se que a presença de lesões nos membros inferiores de bailarinos ocorre principalmente nas articulações do joelho (tibiofemoral e patelofemoral) e tornozelo (talocrural). Assim como, suas queixas de dores e outros sinais de lesões sendo prevalentes nos locais anatômicos dos joelhos e tornozelos. Nota-se que o ballet apesar de ser um estilo de dança muito bonito também é um grande causador de lesões em seus praticantes amadores devido a falta de acompanhamento profissional para orientações quanto a lesões.

Suas ocorrências são desenvolvidas ao ser exigido fisicamente de seus dançarinos posições complicadas para a execução e sinais e sintomas negligenciados devido a cultura da dor, a qual se dá pela frase “se estar doendo é porque está certo”, quando na verdade a dor é um dos sinais de lesão corporal. Acredita-se, ser necessário atuação preventiva para diminuição de risco e consequências futuras.

Podendo então, o bailarino ao ser acompanhado fazer uso de técnicas fisioterapêuticas para melhora e aperfeiçoamento de condições físicas. Pois, o ballet e a fisioterapia trabalham com o condicionamento do movimento, sendo permitido o movimento funcional através da fisioterapia. Porém, ainda é uma área

pouco explorada por profissionais de saúde, apresentando um índice de prevalência de lesões alta, reforçando a importância do acompanhamento para prevenção e melhora da performance dos dançarinos.

Assim como, durante a redação dessa pesquisa também foi observado que há um déficit de dados quanto a investigações e tratamentos realizados na região norte do País. Mostrando ser um campo aberto para estudo e progresso científico, tal qual, avanços na melhora de serviços de tratamento ofertados para essa população. Esperamos com esse estudo ter colaborado com a comunidade científica e ajudado com possíveis dados a serem desenvolvidos.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, E.D.S.; ENGELMANN, J. **PRINCIPAIS FATORES BIOMECÂNICOS RELACIONADOS À POSTURA EM PRATICANTES DO BALLET CLÁSSICO E SUA RELAÇÃO COM A FISIOTERAPIA ALIADA AO PILATES: REVISÃO DE LITERATURA.** *Inova Saúde*, v. 13, n. 2, p. 155-166, 2023.

BIERNACKI, J. L.; STRACCIONALI A.; FRASER, J.; MICHELI, L. J.; SUGIMOTO, D.

FATORES DE RISCO PARA LESÕES NO MEMBROS INFERIORES EM BAILARINAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA. *Clin J Sport Medicine*, 2021.

BEZERRA, A. H. S.; TORTATO, M. E.; **TREINAMENTO E QUALIDADE DE VIDA DE BAILARINAS CLASSICAS DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19.** *Repositório Institucional Positivo*, 2021.

BERTONCELLO, D.; MAGALHÃES L.F.; NETO A.R. **PRONTIDÃO PARA O ESPORTE: FOCO NAS LESÕES MUSCULOSQUELETICAS.** *Saúde e Pesquisa*, v15, 2022.

BOSÓN, M. K.; COURET, A.; BRETAS, A.; BOLLING, C.; MARQUES, C. **NÃO ME PARE AGORA: UM ESTUDO QUALITATIVO SOBRE COMO BAILARINOS E STAFF BRASILEIROS PERCEBEM AS LESÕES E SUA PREVENÇÃO.** *Physical Therapy in Sport*, v. 62, p. 46-57, 2023.

COUTO, C. R. **O BALÉ POR ESCRITO: PRECEITOS E REGRAS DE COMPOSIÇÃO DO BALÉS DE CORTE NA FRANÇA DO ANTIGO REGIME (1581-1682).** *Revista Brasileira de Estudo da Presença*, 2022.

CRITCHLEY, M. L.; FERBER, R.; PASANEN, K.; KENNY, S. J. EPIDEMIOLOGIA DE LESÕES EM BAILARINOS PRÉ-PROFISSIONAIS: UM ESTUDO DE COORTE PROSPECTIVO DE 5 ANOS. *Physical Therapy in Sport*. v. 58, p. 93-99, 2022.

FALCÃO, H.T.; MARTINS, J. L. L; DA SILVA, P. S. M. **PARA ALÉM DOS FOUTTÉS: O BALLET CLÁSSICO E SEU CAMINHOS**. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 8, 2020.

FILHO, A. DA C. E S. A ESTRUTURAÇÃO DA CULTURA NACIONAL BRASILEIRA SOB O OLHAR DA FORMAÇÃO DO BALÉ NO BRASIL E AS RELAÇÕES COM OS CONCEITOS DE MODERNIDADE LÍQUIDA E LÓGICAS ORGANIZACIONAIS. *Revista Científica de Artes*, v. 27, n.2, p. 263-284, 2022.

FONTE-JÚNIOR, A. A. ANÁLISE BIOMECÂNICA DO BALLET CLASSICO E SUAS IMPLICAÇÕES NO TORNOZELO: REVISÃO DE LITERATURA. *Revista O Foco*, 16(8), e2749, 2023.

FULLER, M.; MOYLE, G.M.; MINETT, G.M. LESÕES DURANTE PERIODOS

DE TRANSIÇÃO AO LONGO DO ANO EM BAILARINOS PRÉ-PROFISSIONAIS E PROFISSIONAIS E BAILARINOS COMTEMPORANEOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA E META-ANÁLISE. *Physical Therapy in Sport*, v. 44, p. 14-23, 2020.

FUKUYAMA, H.; MAEO, S.; KUSAGAWA, Y.; ONO, M.; WATANABE, K.; ISAKA, T. ATIVIDADE MUSCULAR INTRÍNSECA PLANTAR DO PÉ E SUA RELAÇÃO COM A OSCILAÇÃO POSTURAL DURANTE A POSIÇÃO NA PONTA DOS PÉS EM BAILARINOS E NÃO BAILARINOS. *Marcha e Postura*, v. 108, p. 139-144, 2024.

GLASSER, L.; FREY, M.; FRIAS, G. C.; VARGHESE, B.; MELENDEZ, J. X.; HAWES, J. D.; ESCOBAR, J.; KATT, B. M. **REABILITAÇÃO NO BALÉ: UM NOVO PROTOCOLO DE RETORNO AO ESPORTE**. *Cureus Publishing Beyond Open Access*, 14(8), e27896, 2022.

HACNEY, J; WILCOXON, S; HOLTMEIER, M; EAVES, H; HARKER, G; POTTHAST, A. O PISO DE DANÇA DE BAIXA RIGIDEZ AUMENTA A ATIVAÇÃO MUSCULAR DO FLEXOR PLANTAR DO TORNOZELO DURANTE UM SALTO DE BALÉ. *Journal of Dance Medicine e Science*, v. 27, p. 99-106, 2023.

HUANG, P. Y; LIN, C.W; JANKAEW, A.; LIN, C.F. **RELAÇÃO DE FATORES DE RISCO EXTRINSECOS COM LESÕES NOS MEMBROS INFERIORES EM BAILARINOS UNIVERSITÁRIOS.** Frente Bioeng Biotecnologia, v.10, 2022.

IVANOMA, V.; TOOD, N. W.; YURGELON, J. **LESÕES E PATOLOGIAS NOS PÉS E TORNOZELO RELACIONADAS À DANÇA.** Clinics in Podiatric Medicine and Surgery, v. 40, p. 193-207, 2023.

KAUFMANN, J.; STUBBE, J. H.; NELISSEN, R. G.; GADEMAN, M. G.J. **PERSPECTIVAS DE BAILARINOS SOBRE AS CAUSAS DE SUAS LESÕES E IMPLEMENTAÇÃO DE MEDIDAS PREVENTIVAS DE LESÕES POR PROFESSORES E MESTRES DE BALÉ.** Problemas Medicos de Artistas Perfomados, v.39, p. 93-107, 2024.

LI, F.; NTWALI, A.; YUHUAN, H. **RISCOS BIOMECANICOS ASSOCIADOS A LESÃO NOS PÉS E TORNOZELOS EM BAILARINOS: REVISÃO SISTEMÁTICA.** Internacional Journal of Envioronmental Rearsch and Public Health, 2022.

MATTIUSSI, A. M.; SHAW, J. W.; PRICE, P.; BROWNC D.; COHEN, D. D.;

LINEHAM, J.; PEDLAR, C.; TALLENT, J.; ATAQUE, A.C. **CONFIABILIDADE DA MECANICA DO TORNOZELO DURANTE ATERRISAGENS DE SALTOS EM POSIÇÕES DE PÉS VIRADOS PARA FORA E PARALELOS EM BAILARINOS PROFISSIONAIS.** Journal of Biomechanics, v. 156, 2023.

MECKAERT, S; ZAMBELLI, P. Y. **RUPTURA LABRAL ACETABULAR SECUNDARIA A EXERCICIOS REPETIDOS DE DIVISÃO LATERAL “GRAND ÉCART” EM UMA BAILARINA ADOLESENTE: RELATO DE CASO E REVISÃO DA LITERATURA.** Journal of Dance e Science, v. 23, p. 126-132, 2019.

MENDES, P. G. **EFETIVIDADE DO TRATAMENTO FISIOTERAPÊUTICO NA FEMOROPATELAR: UMA REVISÃO O SISTEMÁTICA.** Revista Brasileira de Ciência e Movimento: RBCM, v. 27, n. 2, p. 225–237, 2019.

MOORE, C. A.; EMMERICH, N. **CORPOS EM CONFINAMENTO: AS CONSEQUENCIAS DE UMA PANDEMIA PARA UM HABITUS ALTAMENTE DISCIPLINADO.** Saúde Social, v. 46, p. 95-113, 2024.

OLIVEIRA, J.; FIORI, L.; TAGLIETTI, M.
PRINCIPAIS LESÕES E TRATAMENTO FISIOTERAPÊUTICO EM BAILARINOS DE BALLET CLÁSSICO. Centro universitário Assis Gurgaz, 2020.

OLIVEIRA, F. B. F.; DE, FURTADO, J. H. L.; BAPTISTA, I. C.; CASTRO, B. L. de S.; CRUZ, A. T. **PREVALÊNCIA DE SINTOMAS OSTEOMUSCULARES EM PRATICANTES DE BALLET CLÁSSICO.** *Biológicas & Saúde*, v.12, p. 14-27, 2023.

PILGERMAN, S.; DA SILVA, T. L.; DA SILVA, M. R.; KELLER, K. D.; STURZENEGGER, T. M. **ESTUDO DIRIGIDO A BAILARINOS DE BALLET CLASSICO PORTADORES DE LESÕES MUSCULOESQUELÉTICAS.** *Ciência e Tecnologia para Transformação Social*, 2019.

PADILHA, H.V.; LARA S.; GRAUP, S.; TEIXEIRA, L. P.; SILVA, L. DS.; MACIEL, E. T.

MOBILIDADE E RESISTENCIA MUSCULAR LOMBOPELVICA E ASSOCIAÇÃO COM DOR MUSCULOESQUELETICA EM

BAILARINAS. *Revista Brasileira de Ortopedia*, V. 58 N. 3 p. 410 – 416, 2023.

RINONAPOLI, G.; GRAZIANI, M.; CECCARINI, P.; RAZZANO, C.; MANFREDA, F.; CARAFFA, A. **EPIDMIOLOGIA DAS LESÕES LIGADAS À DANÇA: UMA REVISÃO CRÍTICA SOBRE EPIDEMIOLOGIA.** *Medicinski Glasnik*, v. 17, p. 256-264, 2020.

SANTOS, E.; FERREIRA, R. **PESQUISA EM BALÉ NO BRASIL: PANORAMAS SOBRE HISTÓRIA, ENSINO E CENA.** Instituto Federal de Educação e Tecnologia de Goiás, 2020.

SOUZA, M. T. O.; CAPRARO, A. M. **INTERSECÇÕES ENTRE BALÉ E SEXUALIDADE NA PRODUÇÃO ACADEMICA NO BRASIL: REVISÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES.** *Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos e Lazer*, v. 24, n.3, 2021.

SINGH, Y.; PETTIT, M.; HAKEEM, O. E.; ELWOOD, R.; NORRIS, A.; AUDENAERT, E.; KHANDUJA, V. **COMPREENDENDO A PATOLOGIA DO QUADRIL EM BAILARINOS.** *Joelho Surg Esporte Traumatol Arthrocs*, 2022.

ANEXO

QUESTIONARIO DE PRONTIDÃO PARA O ESPORTE COM FOCO NAS LESÕES MUSCULOESQUÉLITICAS (MIR-Q)

Apresenta dor nos treinos e jogos (competições) que prejudica a sua performance ou rendimento esportivo? Em que local do corpo?	
() SIM	() NÃO
Tem queixa de instabilidade articular (folga na junta, falseio na articulação)? Em qual articulação (junta)?	
() SIM	() NÃO
Você apresenta sinais visíveis de lesões (edema-inchaço, calor local, vermelhidão, mancha escurecida, deformidade, bloqueio ou travamento articular)? Em que local do corpo?	
() SIM	() NÃO
Alguns médicos já lhe disseram que você tem desvio da coluna vertebral ou você já percebeu diferença na altura dos ombros, no alinhamento ou comprimento dos braços ou pernas?	
() SIM	() NÃO
Tem percebido alterações no humor, no relacionamento com pessoas próximas, no hábito alimentar (apetite), no sono ou aparecimento frequente de infecções respiratórias relacionado aos treinamentos nos últimos 6 meses?	
() SIM	() NÃO
Nos últimos 6 meses você notou uma queda de rendimento esportivo (performance) associado ou não às queixas ou sintomas relatados nas perguntas anteriores?	
() SIM	() NÃO



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM PROTOCOLO DE CINESIOTERAPIA PARA REABILITAÇÃO DO TORNOZELO EM CORREDORES AMADORES: CRITÉRIOS DE ALTA E RETORNO AO ESPORTE

*Keffily Priscila Leitão Cruz
Luis Kael Cordeiro Fernandes
Maria Vitória Lima de Araújo
Camila do Socorro Lamarão Pereira*

RESUMO

Este estudo propõe a construção e validação de um protocolo de cinesioterapia para reabilitação funcional do tornozelo em atletas amadores com lesões ligamentares, visando o retorno seguro ao esporte. A justificativa para o desenvolvimento do protocolo baseia-se nos desafios enfrentados por essa população, que incluem acesso limitado a recursos especializados e alta incidência de recidivas, especialmente devido às entorses de tornozelo, lesão comum em atividades esportivas. A metodologia engloba revisão de literatura recente, o desenvolvimento de um protocolo estruturado em fases (aguda, subaguda e funcional), com exercícios terapêuticos voltados para restauração de força, amplitude de movimento e propriocepção, e validação por dez fisioterapeutas especialistas em Belém (PA), utilizando a técnica dos juízes e uma escala Likert para avaliar clareza, coerência e aplicabilidade. Ao término deste estudo, foi possível concluir que os dados coletados revelaram consenso positivo entre os especialistas, com 100% das opiniões classificadas como adequadas ou excelentes. A média das avaliações alcançou 4,5, indicando que os objetivos do protocolo estão bem definidos e alinhados com a proposta. A maioria dos participantes reconheceu a utilidade prática do protocolo, considerando-o adaptável a contextos com recursos limitados. Além disso, o protocolo validado demonstrou clareza em suas diretrizes, facilitando a compreensão por parte dos fisioterapeutas quanto à sua aplicação. Os critérios de alta e retorno ao esporte foram considerados aplicáveis, enfatizando a importância de uma abordagem estruturada na reabilitação.

Palavras-chave: cinesioterapia; reabilitação; tornozelo; atletas; amadores

1.INTRODUÇÃO

A corrida recreativa, derivada do atletismo e praticada ao ar livre em parques, avenidas e outros espaços públicos, consolidou-se como uma atividade física acessível e eficaz. De baixo custo, está associada à redução do risco cardiovascular e à melhora de indicadores de aptidão física e bem-estar psíquico (Gonçalves et al., 2021; Zhong; Wang, 2023).

Nas últimas décadas, o interesse por estilos de vida saudáveis e a maior conscientização sobre os benefícios do exercício impulsionaram o número de praticantes amadores. Estudos populacionais e levantamentos de adesão confirmam esse crescimento (Silva; Oliveira, 2023).

Paralelamente, aumentou a incidência de lesões musculoesqueléticas entre corredores amadores, especialmente nos membros inferiores, que são submetidos a elevada sobrecarga mecânica durante a corrida (Duarte, 2020).

Evidências epidemiológicas indicam que as lesões nos membros inferiores representam a maioria entre amadores, com predomínio de quadros musculares e articulares, além de significativa ocorrência de traumas como mecanismo etiológico (Gonçalves et al., 2020). O tornozelo destaca-se pela vulnerabilidade a entorses, tendinopatias e

instabilidades crônicas, em razão das exigências funcionais de correr, saltar e mudar rapidamente de direção (Ferreira et al., 2020; Gonçalves et al., 2020).

A gravidade desses agravos varia de distensões leves a rupturas completas, impondo diferentes demandas aos serviços de reabilitação e às estratégias terapêuticas. Tais variações impactam diretamente o tempo de afastamento e a qualidade de vida dos praticantes (Santana et al., 2022).

Nesse contexto, a cinesioterapia assume papel central na restauração da função, pois exercícios específicos favorecem o fortalecimento muscular, a amplitude de movimento e o controle neuromuscular, fundamentais à recuperação e à prevenção de recidivas no tornozelo (Morelli; Cardenas, 2024; Pereira et al., 2021).

Diante deste contexto formulou-se a seguinte questão problema: “É possível desenvolver e validar um protocolo de cinesioterapia, fundamentado em evidências científicas, para a reabilitação funcional do tornozelo em corredores amadores com lesões ligamentares?”

2.JUSTIFICATIVA

A elaboração e validação de um protocolo de cinesioterapia específico para reabilitação do tornozelo em corredores amadores possui sólida fundamentação

teórica e pertinência prática. Um protocolo padronizado, baseado em revisão crítica e adaptado a contextos com recursos limitados, pode oferecer intervenções seguras, objetivas e reprodutíveis; definir critérios claros de alta e progressão; e reduzir tempo de indisponibilidade e recidivas (Figueiredo, 2020).

Além da relevância científica ao suprir lacunas na literatura aplicada a populações amadoras, a proposta tem impacto social e tecnológico. Ela democratiza o acesso a estratégias de baixo custo e viabiliza aplicação em atenção primária, academias comunitárias e programas de teleorientação.

Considerando a alta prevalência de lesões de tornozelo entre amadores, as limitações de infraestrutura e supervisão e a necessidade de critérios objetivos, propõe-se construir e validar um protocolo de cinesioterapia para reabilitação funcional do tornozelo em lesões ligamentares. Busca-se, com métodos rigorosos e fundamentados, oferecer instrumento prático e acessível que otimize a recuperação, reduza novas lesões e facilite o retorno seguro à corrida.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

- ✓ Desenvolver e validar um protocolo de cinesioterapia,

fundamentado em evidências científicas, para a reabilitação funcional do tornozelo em corredores amadores com lesões ligamentares

3.2 Objetivos Específicos

- ✓ Realizar uma revisão bibliográfica para identificar os recursos terapêuticos mais eficazes para embasar a construção do protocolo.
- ✓ Elaborar um protocolo clínico estruturado focado nos parâmetros biomecânicos e musculares (força, amplitude de movimento e propriocepção), com etapas progressivas, contendo orientações de exercícios, critérios de progressão, critérios de alta clínica e retorno ao esporte.
- ✓ Validar o conteúdo do protocolo por meio da técnica de juízes especialistas, em ortopedia ou/e fisioterapia esportiva.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 Anatomia e biomecânica do tornozelo

O tornozelo é uma articulação sinovial formada por tibia, fíbula e tálus,

essencial para a locomoção e a estabilidade dinâmica, suportando altas cargas em marcha e saltos (Santos et al., 2022). Sua complexidade biomecânica permite dorsiflexão, flexão plantar, inversão e eversão, fundamentais em esportes com corrida e mudanças rápidas de direção (Vieceli et al., 2024). Essas características favorecem o equilíbrio funcional, mas aumentam a vulnerabilidade a lesões por sobrecargas repetitivas ou traumas bruscos (Duarte, 2020).

A integração entre ligamentos, musculatura e receptores sensoriais é importante para o controle neuromuscular do tornozelo, garantindo coordenação e estabilidade (Silva et al., 2021). Lesões prejudicam estruturas ósseas e articulares e comprometem componentes proprioceptivos, reduzindo a capacidade de resposta a estímulos externos durante o movimento (Ferreira et al., 2022).

A estabilidade é reforçada por um complexo ligamentar, incluindo os ligamentos laterais (talofibular anterior, calcaneofibular e talofibular posterior) e o deltoíde medial, que restringem movimentos excessivos e protegem contra entorses (Freire et al., 2020). Panturrilha (gastrocnêmio e sóleo) e peroneais contribuem para propulsão e absorção de impactos, exigindo equilíbrio tênue para evitar microtraumas em esforços intensos (Oliveira et al., 2020).

4.2 Prevalência e características das lesões no tornozelo

Lesões musculoesqueléticas em membros inferiores respondem por cerca de 77% dos casos em praticantes amadores de futebol, com entorses de tornozelo entre as mais frequentes (Gonçalves et al., 2020). A entorse lateral representa aproximadamente 80% das lesões ligamentares em sportistas brasileiros, afetando sobretudo LTA e LCF por movimentos bruscos de inversão (Gonçalves et al., 2020; Xavier et al., 2019).

As entorses são recorrentes em atletas amadores e reincidem quando mal tratadas (Melo, 2023). A instabilidade crônica decorre de alterações proprioceptivas e fraqueza muscular pós-lesão aguda, especialmente dos peroneais, chave para a estabilização lateral (Silva et al., 2021).

Histórico de entorse lateral associa-se a maior tempo de reação eletromiográfica de inversores e eversores em desequilíbrios, predispondo a novos episódios (Ribeiro et al., 2022). Frouxidão residual por cicatrização ineficiente compromete a cinemática, altera a marcha e aumenta sobrecargas em outras articulações, elevando o risco de novas lesões (Mohammad et al., 2024).

4.3 Fatores de risco em corredores amadores

Atletas amadores têm maior vulnerabilidade por técnica pouco refinada,

menor força e coordenação deficiente (Aguiar, 2021). Uso inadequado de calçados, superfícies irregulares e falta de preparo físico elevam o risco de entorses e problemas crônicos (Carvalho et al., 2020). A instabilidade crônica ocorre em até 30% dos casos (Portuguez et al., 2020).

O acesso precário a programas de prevenção e reabilitação agrava o problema, pois muitos iniciam a recuperação sem orientação especializada, adotando práticas autogerenciadas ineficazes ou prejudiciais (Cruzeiro et al., 2020).

A instabilidade crônica associa-se a alterações cinemáticas em tarefas como salto vertical e apoio unipodal, que demandam mais controle proprioceptivo (Zucolotto; Gerônimo, 2023). Redução da dorsiflexão aumenta sobrecarga periarticular, e déficits de ativação dos peroneais comprometem a resposta protetora lateral (Rios et al., 2024).

4.4 Fatores de risco para corredores amadores

A corrida cresceu expressivamente entre amadores, impulsionada por saúde, acesso e benefícios físicos e psicológicos (Campos et al., 2016). Com isso, aumentaram as lesões do membro inferior, especialmente no tornozelo, tornando essencial compreender risco, tratamento, prevenção e reabilitação (Polo, 2021).

Os fatores de risco classificam-se

em intrínsecos e extrínsecos (Moraes et al., 2015). Entre os intrínsecos, incluem-se instabilidade articular, desequilíbrios musculares, desalinhamentos biomecânicos, limitação de ADM e fadiga. Idade, gênero, IMC e histórico prévio também influenciam (Tiggemann; Gossman; Cremonese, 2022).

Nos amadores, a falta de fortalecimento específico e de avaliação biomecânica individualizada é frequente, aumentando a vulnerabilidade a entorses e sobrecargas repetitivas (Cunha et al., 2025).

Entre os extrínsecos, destacam-se calçado, tipo de solo, volume e intensidade do treino, técnica de corrida e recuperação inadequada (Martins et al., 2021). O uso de calçados gastos ou com amortecimento deficiente altera o contato com o solo e gera compensações que sobrecarregam o tornozelo (Teixeira, 2023).

Treinar em superfícies irregulares ou inclinadas aumenta a probabilidade de entorses (Silva, 2021). A ausência de acompanhamento profissional favorece erros na progressão de carga e reduz a recuperação tecidual, elevando o risco de lesões (Silva, 2021).

A prevenção deve integrar fortalecimento, estabilidade articular e controle neuromuscular (Lima et al., 2025). Exercícios de propriocepção e equilíbrio aprimoram reflexos e coordenação; o fortalecimento de fibulares, tibial posterior

e gastrocnêmio favorece absorção de impacto e controle do movimento (Lima et al., 2025).

4.5 Prevenção e reabilitação

Entre as estratégias eficazes, destacam-se fortalecimento dos estabilizadores do tornozelo (especialmente fibulares) e exercícios proprioceptivos para consciência corporal e controle neuromuscular (Donatti et al., 2023). Protocolos combinados podem melhorar a função em até 25%, inclusive na instabilidade crônica (Mohammad et al., 2024).

Técnicas manuais, como mobilizações e manipulações suaves do complexo tibiotársico, associadas a exercícios terapêuticos, auxiliam na redução de dor e edema e na melhora da ADM, acelerando a restauração funcional (Pereira et al., 2021).

Treinos com contrações excêntricas, concêntricas e isométricas de peroneais e tibial anterior favorecem a estabilidade dinâmica e reduzem a fadiga em contexto esportivo (Vieceli et al., 2024). Como complemento, géis analgésicos e massagem podem modular a inflamação e estimular regeneração nas fases iniciais (Vieira; Rezende, 2020).

4.6 Fases da reabilitação do tornozelo

A reabilitação estrutura-se em três fases: aguda, subaguda e funcional (Vieceli

et al., 2024). Na fase aguda, busca-se reduzir dor e edema com crioterapia e exercícios isométricos leves, preservando a ativação neuromuscular e controlando a inflamação para evitar perda de força e mobilidade (Morelli; Cardenas, 2024).

Na fase subaguda, priorizam-se recuperação da amplitude de movimento (ADM) e fortalecimento com exercícios resistidos e mobilizações progressivas (Vieceli et al., 2024). Na fase funcional, simulam-se gestos esportivos (mudanças de direção e corridas controladas), com progressão individualizada segura (Morelli; Cardenas, 2024).

4.7 Critérios objetivos de alta e retorno ao esporte

Os critérios devem ser objetivos: força $\geq 85\%$ do membro contralateral (dynamometria), ADM dentro do normal (ex.: dorsiflexão $\geq 20^\circ$), ausência de dor aos movimentos e sob carga, além de equilíbrio dinâmico em apoio unipodal e saltos monopodais (Freire et al., 2020).

Testes funcionais complementares com corrida linear e mudanças de direção avaliam a capacidade de suportar cargas dinâmicas e responder a demandas reais (Portuguez et al., 2020). A propriocepção deve ser verificada por reprodução de posições angulares ou plataforma instável (Santos et al., 2022).

A estabilidade articular requer ausência de frouxidão em testes como gaveta anterior e inclinação talar, com resultados comparáveis ao lado contralateral (Oliveira et al., 2020). Protocolos devem ser individualizados por gravidade da lesão, perfil do paciente e metas esportivas, com progressão por critérios funcionais (Vieira, 2020).

4.8 Protocolo de Cinesioterapia para Reabilitação do Entorse de Tornozelo

O protocolo de cinesioterapia para reabilitação do tornozelo em atletas amadores foi estruturado a partir de princípios terapêuticos amplamente aceitos na literatura fisioterapêutica e segue uma progressão funcional baseada em fases, contemplando aspectos de dor, edema, mobilidade, força, propriocepção e retorno seguro ao esporte. A utilização de protocolos faseados é amplamente recomendada em casos de entorse, pois permite organizar a intervenção conforme a resposta tecidual e a evolução clínica do paciente (Kisner & Colby, 2016).

A Fase Aguda, correspondente aos primeiros sete dias pós-lesão, tem como foco principal o controle da dor e do edema, bem como a preservação da ativação muscular. Estratégias como crioterapia, elevação e compressão são fundamentais nesse período, contribuindo para a redução do processo inflamatório e facilitando o

início precoce da mobilização leve, conforme defendido por Magee (2014), que ressalta a importância da manutenção do movimento dentro dos limites da dor para prevenir rigidez articular. Além disso, exercícios isométricos para eversão, inversão, dorsiflexão e plantiflexão são recomendados, visto que auxiliam na preservação da força sem sobrecarregar os tecidos em fase inflamatória, conforme aponta Houglum (2010). A progressão desta fase somente é indicada quando há redução de pelo menos 50% do edema e da dor, bem como presença de amplitude de movimento ativa sem desconforto relevante.

Na Fase Subaguda (7 a 21 dias), o objetivo central passa a ser a recuperação da amplitude de movimento e da força muscular, além do início do treino proprioceptivo. Nesse período ocorre um avanço significativo da função, e a literatura fisioterapêutica reforça a importância da mobilização articular e dos exercícios resistidos progressivos para promover reorganização das fibras colágenas e aumento da estabilidade neuromuscular (Kisner & Colby, 2016). Exercícios com faixa elástica e fortalecimento do tríceps sural são amplamente utilizados por apresentarem boa relação entre carga e segurança articular. Hertel (2002) destaca que déficits proprioceptivos são comuns após entorses laterais, o que justifica a introdução de atividades como apoio

unipodal com olhos abertos e fechados, fundamentais para restabelecer o controle postural. A progressão à fase seguinte ocorre quando o atleta apresenta amplitude de movimento de pelo menos 90% do lado saudável, força mínima equivalente a 70% do membro contralateral e dor reduzida ($EVA \leq 3$).

A Fase Funcional, compreendida entre 21 e 45 dias, tem como meta restaurar o desempenho esportivo, incluindo estabilidade dinâmica, agilidade e coordenação neuromuscular. Nessa etapa, exercícios de equilíbrio dinâmico, como uso de bosu e plataformas instáveis, tornam-se essenciais, pois simulam demandas proprioceptivas mais próximas da prática esportiva. Kaminski e colaboradores (2013) descrevem que o treino pliométrico, incluindo saltos, mudanças de direção e padrões de aceleração e desaceleração, prepara o atleta para cargas mecânicas rápidas e imprevisíveis, comuns em modalidades esportivas recreativas e competitivas. Adicionalmente, o treino de agilidade com cones, escada de

coordenação e circuitos funcionais é amplamente recomendado para reforçar a resposta neuromuscular e reduzir o risco de recidiva da lesão, fator crucial em atletas amadores, que apresentam maior incidência de retorno precoce às atividades sem completa recuperação (Hertel, 2002).

Os critérios de alta incluem força mínima de 85% do membro contralateral, amplitude de movimento normalizada (especialmente dorsiflexão $\geq 20^\circ$), ausência de dor sob carga e estabilidade articular adequada. Esses parâmetros são consistentes com as recomendações de Kaminski et al. (2013), que enfatizam a importância de indicadores objetivos para garantir retorno seguro ao esporte e prevenir novos episódios de entorse.

Dessa forma, o protocolo proposto oferece uma abordagem estruturada, progressiva e baseada em evidências científicas, assegurando recuperação eficiente e retorno funcional adequado às demandas esportivas de atletas amadores, conforme apresentado na tabela 1.

Tabela 1 – Protocolo de Cinesioterapia para Entorse de Tornozelo em Atletas Amadores

Fase	Duração	Objetivos Principais	Intervenções / Exercícios	CrITÉrios de Progressão / Alta
Fase Aguda	0–7 dias	<ul style="list-style-type: none"> • Reduzir dor e edema • Preservar ativação neuromuscular • Prevenir perda de força 	<ul style="list-style-type: none"> • Crioterapia 15–20 min, 3x/dia • Elevação e compressão • Mobilização leve dos dedos e pé • Isometrias: eversão, inversão, dorsiflexão, plantiflexão – 3x10, 2x/dia • Massagem e mobilização suave (se edema permitir) • Exercícios circulatorios e bombeamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Redução \geq 50% da dor e edema • ADM ativa sem dor significativa
Fase Subaguda	7–21 dias	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperar ADM • Recuperar força muscular • Iniciar propriocepção 	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilizações articulares progressivas • Alongamentos do tríceps sural e fibulares • Theraband – 3x12 repetições • Elevação de calcanhar e agachamento parcial • Apoio unipodal (OA/OF) • Marcha controlada em superfícies estáveis e instáveis 	<ul style="list-style-type: none"> • ADM \geq 90% do lado saudável • Força \geq 70% do contralateral • Dor \leq 3/10 (EVA)
Fase Funcional	21–45 dias	<ul style="list-style-type: none"> • Restaurar estabilidade dinâmica • Recuperar agilidade e coordenação • Simular demandas esportivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Equilíbrio dinâmico (bosu, disco, plataforma) • Saltos bipodais e unipodais, avanço lateral, mudanças de direção • Corrida linear, zigue-zague, desaceleração 	<p>CrITÉrios de Alta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Força \geq 85% do contralateral • ADM normal (dorsiflexão \geq 20°) • Sem dor sob carga • Propriocepção normalizada

Fase	Duração	Objetivos Principais	Intervenções / Exercícios	Crítérios de Progressão / Alta
			Treino neuromuscular e de coordenação• Mini cones e escada de agilidade	Estabilidade articular preservada

Fonte: Elaboração autoral, 2025.

5.METODOLOGIA

Este estudo adotou delineamento descritivo estruturado em três etapas sequenciais: levantamento bibliográfico integrativo, construção de protocolo clínico de cinesioterapia e validação de conteúdo por especialistas.

A escolha metodológica privilegiou a sistematização de um instrumento técnico fundamentado em evidências, apto a atender às restrições estruturais e operacionais típicas de contextos com recursos limitados e ao perfil de corredores amadores, conforme recomendações para estudos descritivos que mapeiam fenômenos e subsidiam intervenções práticas (Polit; Beck, 2019).

A elaboração do protocolo baseou-se em revisão crítica da literatura recente sobre reabilitação funcional do tornozelo, sintetizando abordagens eficazes e compatibilizando-as com a realidade clínica. O produto foi organizado em três fases progressivas aguda, subaguda e funcional com marcos objetivos para

transição entre etapas.

Cada fase contém prescrições de exercícios (isométricos, resistidos, proprioceptivos e funcionais) detalhadas quanto à frequência, intensidade, volume e controle de carga, além de orientações para adaptações, contraindicações e continuidade domiciliar. Critérios objetivos para alta clínica e retorno ao esporte incluem medidas validadas como goniometria, dinamometria manual e Escala Visual Analógica (EVA).

O protocolo foi redigido em linguagem técnica e acessível, diagramado em formato modular para facilitar aplicação em clínicas, academias comunitárias e teleatendimentos.

A validação de conteúdo ocorreu de forma remota por meio de formulário eletrônico hospedado em plataforma online (Google Forms), enviado por e-mail institucional a fisioterapeutas especialistas selecionados por conveniência.

Participaram 12 avaliadores com >1 ano de experiência clínica em reabilitação musculoesquelética, ortopedia ou

fisioterapia esportiva; porém só 08 profissionais responderam, critérios adicionais de inclusão consideraram produção acadêmica e atuação docente na área. Solicitou-se leitura crítica do protocolo e preenchimento do instrumento em até cinco dias úteis; foram excluídos os que não retornaram o formulário no prazo ou mantinham vínculo direto com os autores.

A avaliação utilizou técnica de juízes especialistas com escala Likert de cinco pontos (1 = muito inadequado a 5 = excelente), contemplando os critérios: clareza, pertinência, coerência, aplicabilidade e eficiência. Itens com pontuação ≤ 3 exigiram justificativa qualitativa. A análise quantitativa incluiu estatística descritiva (médias e desvios-padrão); adotou-se como critério de validação média ≥ 3 .

Os procedimentos respeitaram normas éticas vigentes, com aprovação pelo Comitê de Ética por meio do Parecer Consubstanciado de n.º 7.887.252 sob CAAE 0964125.0.0000.5173 da Plataforma Brasil (Apêndice A), conforme preconiza a Resolução CNS nº 466/2012, apresentação do Termo de Consentimento Livre e

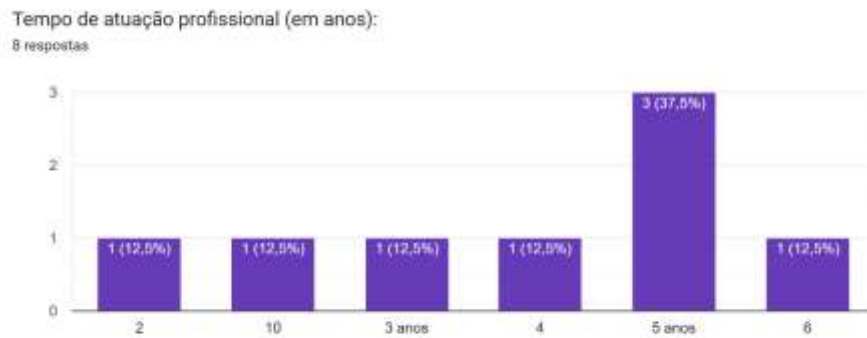
Esclarecido (Apêndice B), garantia de anonimato e armazenamento seguro dos dados.

Os riscos foram considerados mínimos, limitando-se ao dispêndio de tempo pelos avaliadores. Espera-se, com este procedimento, produzir um instrumento validado, prático e adaptável para reabilitação funcional do tornozelo em corredores amadores.

6.RESULTADOS

A avaliação do protocolo de cinesioterapia no estudo encontra-se descrito no Apêndice A para a reabilitação funcional do tornozelo em corredores amadores com lesões ligamentares foi avaliado por oito fisioterapeutas especialistas. Em relação ao tempo de atuação profissional, observou-se que a maior parcela dos participantes (37,5%) possui aproximadamente cinco anos de experiência profissional, enquanto uma menor proporção apresentou tempo de atuação mais elevado, variando entre seis e dez anos, conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Percentual de fisioterapeutas especialistas por tempo de atuação profissional

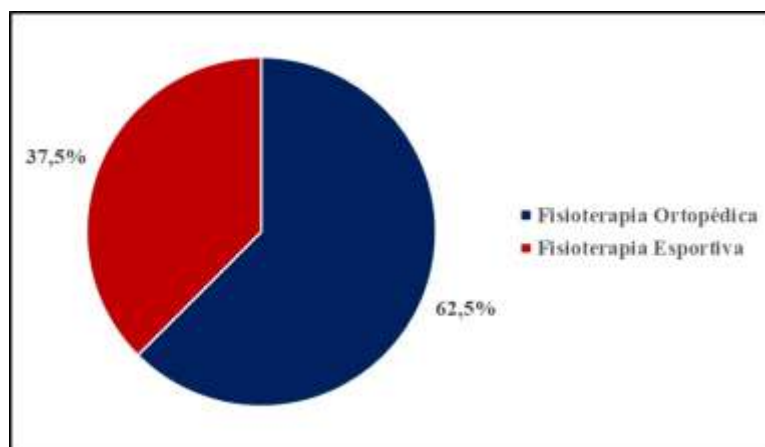


Fonte: Dados do google forms, 2025

Quanto à área de especialização, os dados demonstram que a maioria dos fisioterapeutas respondentes possui

formação em fisioterapia ortopédica, seguida pela especialização em fisioterapia esportiva, conforme ilustrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Percentual dos fisioterapeutas especialistas por tipo de especialização

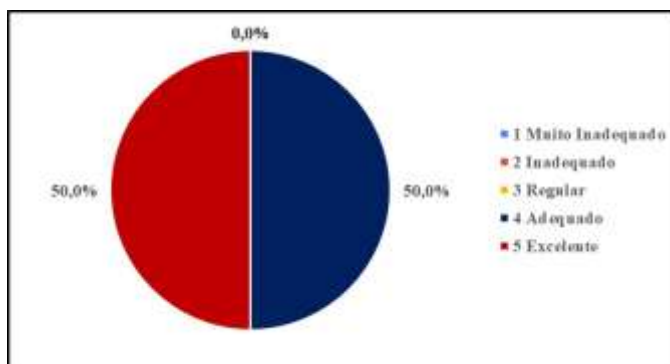


Fonte: Dados do google forms, 2025

No que se refere à avaliação dos objetivos do protocolo, verificou-se uma percepção amplamente positiva por parte dos fisioterapeutas especialistas. Todos os respondentes consideraram os objetivos bem definidos e condizentes com a proposta apresentada, sendo que 50,0% classificaram

o protocolo como “adequado” e 50,0% como “excelente”, conforme demonstrado no Gráfico 3. Esse resultado evidencia uma avaliação unânime e favorável quanto à clareza e alinhamento dos objetivos do protocolo

Gráfico 3 – Percentual da opinião dos fisioterapeutas especialistas se objetivos do protocolo estavam bem definidos e condizentes com a proposta

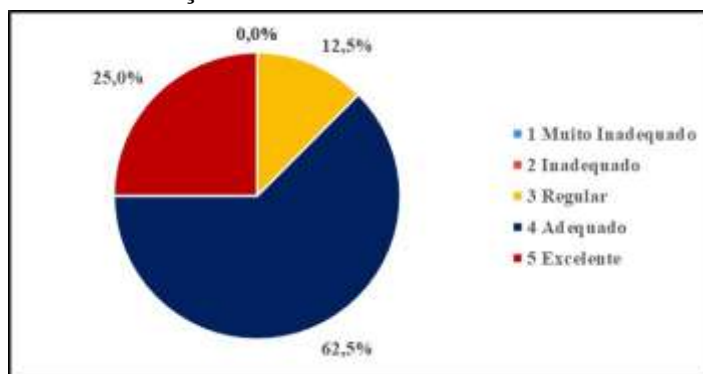


Fonte: Dados do google forms, 2025

A média das respostas obtidas foi de 4,5 em uma escala de cinco pontos, indicando elevado grau de aprovação. O desvio padrão de 0,5345 demonstra baixa variabilidade entre as respostas, o que sugere consenso entre os profissionais avaliadores. Esses achados permitem inferir que, na amostra estudada, há uma percepção consistente e positiva quanto à definição e adequação dos objetivos do protocolo em relação à sua proposta.

Em relação às indicações e contraindicações, os resultados evidenciam que estas foram consideradas claras e fundamentadas em evidências científicas. Conforme apresentado no Gráfico 4, a maioria dos participantes expressou avaliações positivas, não havendo registros de respostas classificadas como “muito inadequado” ou “inadequado”. Tal resultado indica compreensão adequada das diretrizes do protocolo e reforça sua aceitação entre os fisioterapeutas especialistas participantes do estudo.

Gráfico 4 – Percentual da opinião dos fisioterapeutas especialistas com relação as indicações e contraindicações estão claras e baseadas em evidência



Fonte: Dados do google forms, 2025

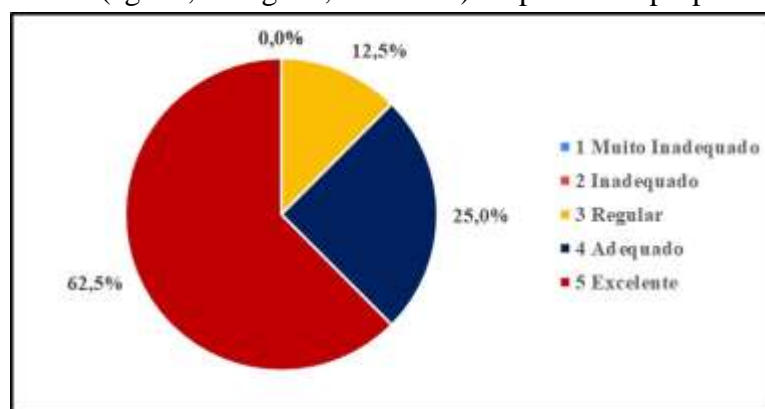
Quanto ao desvio padrão e a média encontrada, apresenta-se uma análise estatística com base nas opiniões de fisioterapeutas especialistas sobre se os objetivos de um protocolo estavam bem definidos e em conformidade com a proposta. Os resultados indicam uma média de 4,1, sugerindo que a maioria dos especialistas avaliou positivamente a clareza e a adequação dos objetivos. Este resultado sugere uma percepção geral favorável em relação à definição dos objetivos propostos pelo protocolo que está sendo validado.

Além disso, o desvio padrão dos resultados encontrou-se o valor de 0,599, o que indica uma variação moderada nas

respostas dos participantes. Um desvio padrão baixo implica que as opiniões estão relativamente próximas da média, revelando que a maioria dos fisioterapeutas concorda com a avaliação positiva dos objetivos do protocolo que está sendo validado.

Os dados do gráfico 5 revelam que 62,5% dos participantes consideraram a divisão por fases (aguda, subaguda, funcional) do protocolo a ser validado, "Excelente", enquanto 25,0% os avaliaram como "Adequado". Apenas um respondente classificou o protocolo como "Regular", representando uma minoria de 12,5%, conforme o gráfico 5.

Gráfico 5 – Percentual da opinião dos fisioterapeutas especialistas com relação à divisão por fases (aguda, subaguda, funcional) do protocolo proposto



Fonte: Dados do google forms, 2025

O desvio padrão dos resultados encontrou-se o valor de 0,7071. Esse valor reflete uma variação moderada nas opiniões dos profissionais sobre o referido protocolo. Um desvio padrão próximo de 1 sugere que,

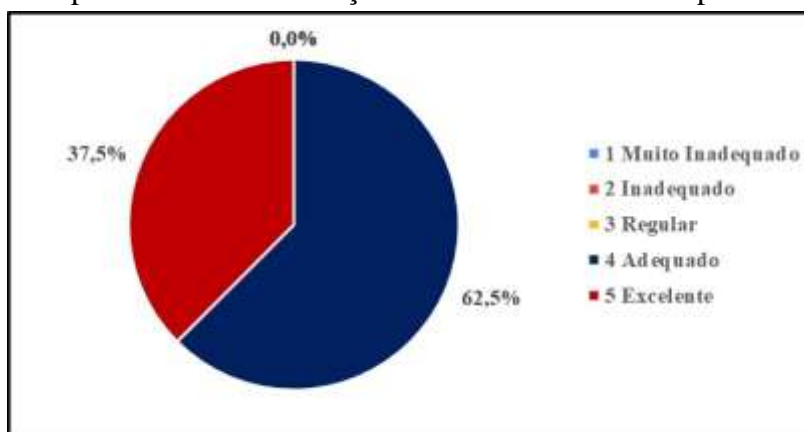
embora haja um consenso geral sobre a adequação do protocolo, ainda existem algumas diferenças nas percepções individuais, com algumas avaliações se afastando mais da média.

A média das avaliações obtidas foi de 4,5, o que indica que, em geral, os respondentes tendem a classificar o protocolo entre "Adequado" e "Excelente". Este valor sugere uma percepção positiva em relação ao protocolo, indicando que a maioria dos participantes acredita que ele atende de forma satisfatória às necessidades

esperadas.

Outro achado da pesquisa trata de questões sobre os exercícios propostos são pertinentes à reabilitação de atletas amadores, 62,5% dos fisioterapeutas especialistas afirmaram ser adequado e 37,5% afirmam ser excelente como mostra o gráfico 6.

Gráfico 6 – Percentual da opinião dos fisioterapeutas especialistas sobre os exercícios propostos são pertinentes à reabilitação de atletas amadores do protocolo proposto



Fonte: Dados do google forms, 2025.

Na tabela 5 o resultado apresenta o valor da média das avaliações obtidas foi de 4,5, o que indica que, em geral, os respondentes tendem a classificar o protocolo entre "Adequado" e "Excelente". Este valor sugere uma percepção positiva em relação ao protocolo, indicando que a maioria dos participantes acredita que ele atende de forma satisfatória às necessidades esperadas.

Com base na avaliação do protocolo, foram calculadas a média e o desvio padrão das respostas coletadas. A média das

avaliações foi de 4,375, indicando que a percepção geral dos respondentes sobre o protocolo está entre "Adequado" e "Excelente". Esse resultado sugere uma avaliação predominantemente positiva.

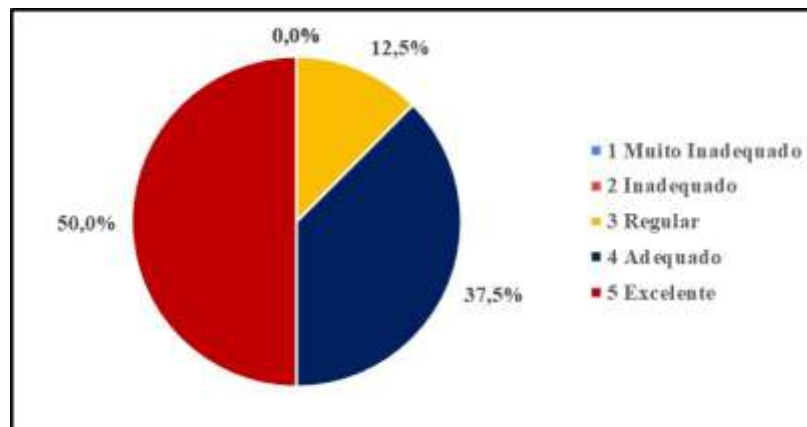
O desvio padrão calculado foi de aproximadamente 0,4841, refletindo uma variação relativamente baixa nas opiniões, o que implica que a maioria das respostas está próxima da média, indicando um consenso geral em torno da qualidade do protocolo avaliado. Esses dados são fundamentais para entender a percepção dos

fisioterapeutas em relação ao tratamento e podem ajudar a direcionar futuras melhorias nas práticas clínicas.

O gráfico 7 apresenta os resultados da opinião dos fisioterapeutas especialistas em relação aos critérios de progressão estão bem definidos e objetivos do protocolo de cinesioterapia para reabilitação do

tornozelo em corredores amadores. 50,0% dos fisioterapeutas especialistas afirmaram ser excelente os critérios estão bem definidos e objetivos do protocolo proposto, 37,5% afirmam ser adequado e 12,5% dos profissionais afirmam ser regular.

Gráfico 7 – Percentual da opinião dos fisioterapeutas especialistas sobre aos critérios de progressão estão bem definidos e objetivos do protocolo de cinesioterapia para reabilitação do tornozelo em corredores amadores



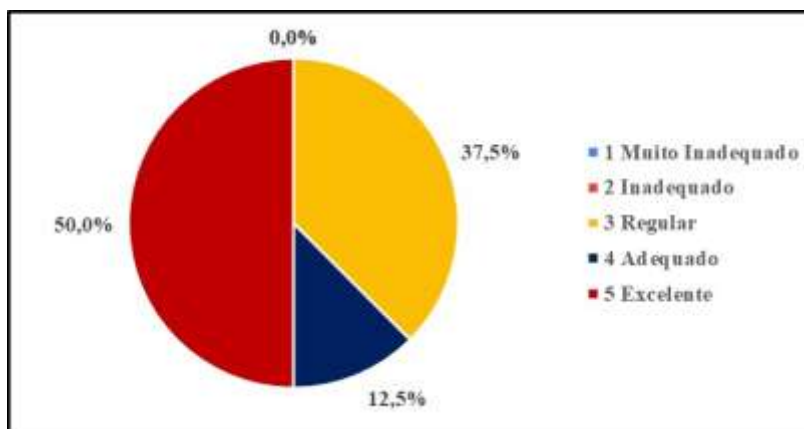
Fonte: Dados do google forms, 2025.

Após a análise das avaliações de um protocolo na tabela 5, foram calculadas a média e o desvio padrão das respostas. A média geral das avaliações foi de 4,375, indicando que a percepção dos participantes está entre "Adequado" e "Excelente", sugerindo uma visão positiva sobre o protocolo. O desvio padrão obtido foi de aproximadamente 0,6964, o que indica que existe uma variabilidade moderada nas respostas, mas a maioria das opiniões está concentrada em torno da média, indicando

um certo consenso entre os respondentes.

O gráfico 8 apresenta o resultado da pergunta se os fisioterapeutas especialistas acham dos critérios de alta e retorno ao esporte são aplicáveis pelo protocolo de cinesioterapia para reabilitação do tornozelo em corredores amadores. 50,0% dos fisioterapeutas especialistas afirmaram ser excelente, 37,5% afirmam ser regular e 12,5% dos profissionais afirmam se adequado.

Gráfico 8 – Percentual da opinião dos fisioterapeutas especialistas se os critérios de alta e retorno ao esporte são aplicáveis e clínicos do protocolo de cinesioterapia para reabilitação do tornozelo em corredores amadores

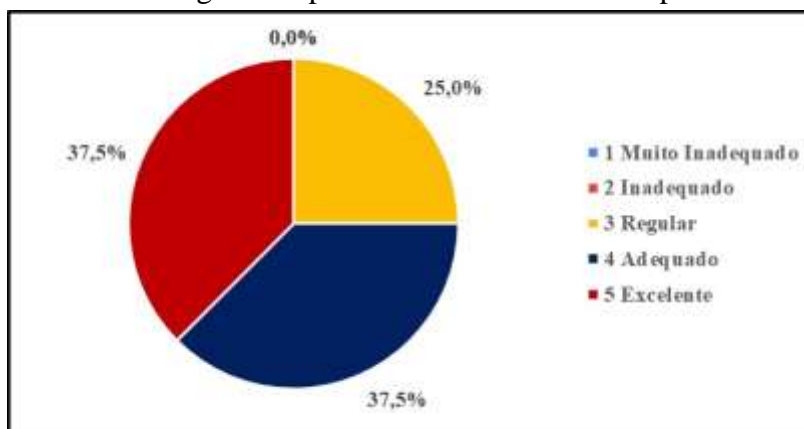


Fonte: Dados do google forms, 2025.

Outra questão da validação do protocolo de cinesioterapia para reabilitação do tornozelo em corredores amadores tratou da linguagem e a clareza geral do protocolo favorecem a

compreensão. 37,5% dos fisioterapeutas especialistas afirmaram ser excelente, 37,5% afirmam ser adequado e 25,0% dos profissionais afirmam ser regular.

Gráfico 9 – Percentual da opinião dos fisioterapeutas especialistas se validação do protocolo de cinesioterapia para reabilitação do tornozelo em corredores amadores tratou da linguagem e a clareza geral do protocolo favorecem a compreensão



Fonte: Dados do google forms, 2025.

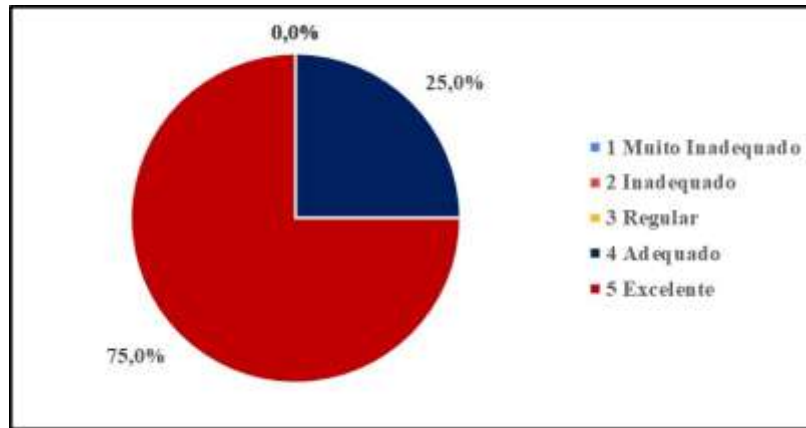
Outra questão tratada na validação do protocolo versou se o referido instrumento pode ser aplicado em contextos

com recursos limitados, 25,0% dos respondentes classificaram a avaliação como "2 Inadequado", evidenciando uma

percepção negativa, embora limitada. A parte mais significativa dos dados, 75,0%, abrange as categorias de respostas

moderadas a positivas, onde se incluem os níveis "3 Regular", "4 Adequado" e "5 Excelente".

Gráfico 10 – Percentual da opinião dos fisioterapeutas especialistas se referido instrumento pode ser aplicado em contextos com recursos limitados

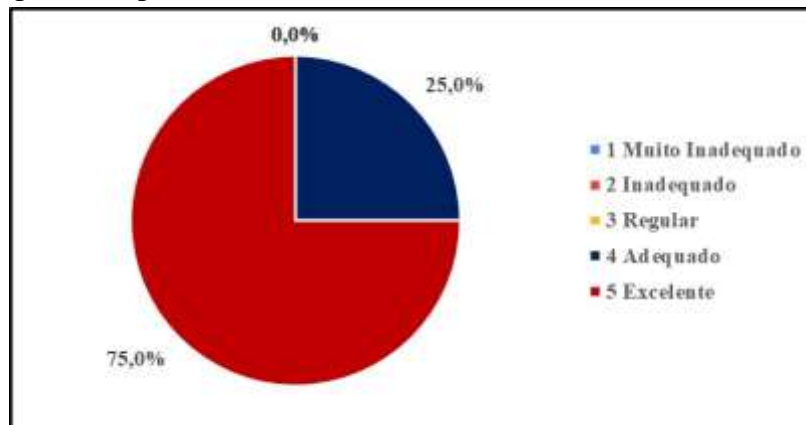


Fonte: Dados do google forms, 2025.

Por fim foi feita aos fisioterapeutas especialistas a opinião, se o protocolo está

pronto para ser aplicado em ambientes clínicos com atletas amadores.

Gráfico 11 – Percentual da opinião dos fisioterapeutas especialistas se o protocolo está pronto para ser aplicado em ambientes clínicos com atletas amadores.



Fonte: Dados do google forms, 2025.

7.DISSCUSSÃO

Os resultados indicam uma validação predominantemente favorável do protocolo de cinesioterapia para reabilitação funcional do tornozelo em corredores amadores com lesões ligamentares. Doze juízes especialistas foram convidados e oito responderam, todos fisioterapeutas com experiência clínica mínima de um ano em reabilitação musculoesquelética, ortopedia ou fisioterapia esportiva; critérios adicionais de inclusão contemplaram produção acadêmica e atuação docente na área. Foram excluídos os que não devolveram o instrumento em até cinco dias úteis ou mantinham vínculo direto com os autores. A avaliação seguiu a técnica de juízes com escala Likert de 5 pontos (1=muito inadequado a 5=excelente), cobrindo os critérios de clareza, pertinência, coerência, aplicabilidade e eficiência; itens com pontuação ≤ 3 exigiram justificativa, e adotou-se média ≥ 3 como critério de validação. O estudo atendeu às normas éticas (CNS 466/2012; CAAE 0964125.0.0000.5173; Parecer 7.887.252).

O resultado encontra no gráfico 1 remete ao padrão é típico em grupos mais jovens ou em início de carreira, e pode impactar a forma como esses profissionais percebem desafios e demandas na área de atuação. Nesse sentido, cita-se Costa

(2025), ao investigar a prevalência de lesões musculoesqueléticas em cadetes do curso de formação de oficiais da Polícia Militar do Maranhão, observa-se que o vigor e a alta carga de treinamento físico, somados à inexperiência e à falta de estratégias consolidadas de prevenção, aumentam a incidência de lesões.

Esse dado permite inferir que, em contextos de formação ou início de carreira, a intensidade da prática e a ainda incipiente maturidade profissional podem impactar diretamente na forma como o corpo e a mente respondem às exigências da função.

Complementarmente, Santos e Oliveira Neto (2023) destacam em seu estudo sobre o papel do fisioterapeuta na recuperação de amplitude de movimento após cirurgias de ligamento cruzado anterior, a relevância de um acompanhamento profissional criterioso e ajustado às necessidades individuais de cada paciente. Este tipo de conduta profissional, segundo Santos e Oliveira Neto (2023) demanda experiência, sensibilidade e domínio técnico competências que se amadurecem ao longo do tempo e da prática clínica.

Para Costa (2025) profissionais em início de carreira, muitas vezes ainda em processo de consolidação de sua identidade profissional, podem enfrentar dificuldades na aplicação de protocolos específicos e na adequação de técnicas às particularidades

de cada caso clínico, o que reforça a importância da formação continuada e da supervisão qualificada.

Além disso, Alencar et al. (2023) enfatizam a importância da prática clínica na formação acadêmica em fisioterapia, ressaltando sua função como instrumento de amadurecimento profissional. A vivência prática proporciona o desenvolvimento de competências que vão além do domínio técnico-científico, abrangendo aspectos relacionais, éticos e emocionais. Tal prática permite que os futuros fisioterapeutas compreendam melhor os desafios cotidianos da profissão, aprendam a lidar com frustrações e desenvolvam estratégias para equilibrar demandas físicas e emocionais. Nesse contexto, fica evidente que o enfrentamento de desafios nos estágios iniciais da carreira é determinante para a construção de uma postura profissional mais crítica, resiliente e humanizada.

Diante do achado anterior encontrado no gráfico 2 pode-se dizer que a especialização dos fisioterapeutas é um tema de grande relevância na prática clínica, impactando diretamente a qualidade do atendimento e os resultados de saúde dos pacientes. Nessa dinâmica, cita-se o entendimento de Da Silva et al. (2021), a especialização não é apenas um instrumento de qualificação profissional, mas também uma estratégia que permite aos

fisioterapeutas se adaptarem às necessidades específicas da população.

Ainda segundo Da Silva et al. (2021) a formação contínua em áreas como fisioterapia ortopédica e esportiva é fundamental para que esses profissionais não apenas conheçam as melhores práticas, mas também sejam capazes de aplicar intervenções baseadas em evidências que proporcionem resultados eficazes e seguros.

Da mesma forma De Oliveira Vale et al. (2022), a percepção dos fisioterapeutas acerca da especialização reflete a importância da formação específica na área de traumatologia-ortopedia. Essa especialização se torna essencial em um contexto onde as lesões e condições ortopédicas são prevalentes, exigindo que os profissionais estejam bem preparados para tratar essas questões. A pesquisa de De Oliveira Vale et al. (2022) aponta que a experiência e a capacitação adequada impactam diretamente na confiança do fisioterapeuta e na eficácia do tratamento, evidenciando a necessidade de desenvolver estratégias de formação que considerem as demandas do mercado.

Por outro lado, Andrade et al. (2023) defendem que além de atender à demanda por maior competência técnica, a especialização também desempenha um papel importante na promoção da saúde preventiva. A atuação de fisioterapeutas especializados em saúde preventiva,

segundo Andrade et al. (2023), pode contribuir significativamente para minimizar as alterações posturais e melhorar a qualidade de vida dos idosos.

Dessa forma, vislumbra-se a ideia de que o investimento em especializações não apenas beneficia os profissionais, mas também fortalece o cuidado centrado no paciente e resulta em melhores desfechos de saúde, evidenciando a mensagem de que a formação especializada é uma chave para a excelência na fisioterapia da atualidade.

Por isso entende-se que esses achados reforçam a validade de conteúdo e a aderência do instrumento às expectativas dos profissionais envolvidos, ou seja, pode-se dizer que a cinesioterapia, que envolve o uso de exercícios terapêuticos, desempenha um papel importante na reabilitação do tornozelo, promovendo a recuperação da mobilidade, força e funcionalidade.

O estudo de Figueiredo da Silva et al. (2020) corrobora o achado anterior ao afirmarem que a aplicação de protocolos de cinesioterapia para lesões ligamentares do tornozelo e sua eficácia têm sido amplamente estudadas, garantindo um retorno mais rápido às atividades diárias e esportivas.

No mesmo sentido, Silva Cruz et al. (2024) destacam a importância do tratamento cinesioterapêutico no pós-operatório de osteossíntese de tornozelo, evidenciando como a reabilitação

direcionada pode melhorar a estabilidade e a função da articulação. Portanto, a cinesioterapia não é apenas reativa, mas também preventiva, atuando no fortalecimento e na estabilidade do tornozelo, minimizando o risco de novas lesões

Assim, pode-se dizer que as intervenções fisioterapêuticas são importantes, especialmente após uma entorse, que, se não tratada adequadamente, pode causar complicações a longo prazo, como instabilidade articular. Cita-se também as pesquisas de Ronska et al. (2022) demonstram que a bandagem elástica não apenas auxilia na estabilização funcional, mas também facilita a realização de exercícios de reabilitação, promovendo melhores resultados no processo de cura.

Além disso, Borsoi et al. (2023) enfatizam que a combinação de técnicas como crioterapia e terapia manual associadas aos exercícios de cinesioterapia pode acelerar a recuperação e melhorar a capacidade funcional do tornozelo após uma lesão.

Portanto, entende-se que a atuação da fisioterapia na reabilitação do tornozelo, utilizando cinesioterapia se mostra importante e viável conforme o a literatura pesquisada e a visão dos respondentes. Por isso, se mostra necessário investir em protocolos de cinesioterapia e em estratégias de prevenção, como a educação

do paciente sobre o fortalecimento e a prevenção de lesões, é essencial para proporcionar um retorno seguro e eficaz à atividade física, evitando complicações futuras e promovendo uma qualidade de vida superior.

A importância de tais indicações e contraindicações é evidenciada em estudos como o de Silva Cruz et al. (2024), que discorre sobre atuação cinesioterapêutica no pós-operatório de osteossíntese de tornozelo. O estudo reforça que o conhecimento aprofundado dos protocolos a serem aplicados, aliado a uma avaliação criteriosa do paciente, é essencial para evitar complicações e promover uma recuperação efetiva. Protocolos inadequados podem não apenas prolongar o tempo de reabilitação, mas também levar a novas lesões ou a um retorno prematuro às atividades, comprometendo a saúde do corredor a longo prazo.

Além disso, Borsói et al. (2023) destacam a atuação fisioterapêutica com o uso de crioterapia na reabilitação de entorses de tornozelo, o que ilustra a diversidade de abordagens dentro da cinesioterapia. O uso racional dessas intervenções deve ser orientado por evidências que considerem fatores como o tempo de lesão e a resposta individual do paciente ao tratamento.

Portanto, pode-se dizer que uma abordagem fundamentada e flexível permite

ajustes no protocolo de reabilitação, propiciando uma recuperação personalizada e mais eficiente. As contraindicações, quando bem definidas, desempenham um papel importante na prevenção de agravamentos que poderiam levar a complicações mais sérias.

Por fim, a integração de diferentes abordagens, como a bandagem elástica discutida por Ronska et al. (2022), aponta para a necessidade de uma visão holística na reabilitação. A compreensão das particularidades de cada corredor amador como seu histórico de lesões e seu nível de treinamento é fundamental para a elaboração de um protocolo adequado. Assim, a discussão acerca das indicações e contraindicações na cinesioterapia é não apenas relevante, mas essencial para a prática clínica na fisioterapia, promovendo a saúde e o bem-estar dos corredores em suas trajetórias esportivas.

Com relação aos corredores de rua, segundo Silva et al. (2025) afirmam que a fisioterapia se mostra fundamental não apenas na reabilitação, mas também na prevenção primária, secundária e terciária de lesões em corredores de rua, promovendo a redução de afastamentos e permitindo o retorno seguro à prática esportiva. A pesquisa demonstrou que as lesões mais comuns, como a síndrome do estresse tibial, a tendinopatia do calcâneo, a fascite plantar e a síndrome femoropatelar.

Esses resultados podem ser usados para orientar melhorias e ajustes no protocolo, levando em consideração as diferentes opiniões dos fisioterapeutas especialistas. A identificação de áreas de discordância ou de menor satisfação pode ser vital para otimizar as práticas clínicas e promover um tratamento mais eficaz para os pacientes.

Nessa dinâmica, Da Silva et al. (2025) afirmam que profissionais de fisioterapia e outros que trabalham no ambiente esportivo devem conhecer os fatores que podem levar ao pioramento de lesões, para que possam aplicar estratégias de prevenção adequadas. Assim, pode-se dizer que se torna importante entender a dinâmica dos movimentos e os elementos posturais relacionados, já que esses fatores são importantes para a aplicação de ações que previnam o aparecimento de lesões.

Sobre essa questão as pesquisas de Da Silva Alves; De Castro Veloso; Lopes (2022) e Mendes Junior e Silva (2025) corroboram o cenário encontrado no gráfico 6 e tabela 4 apresentam um ponto em comum o fato de que a fisioterapia é fundamental na recuperação de situações que envolvem o tendão fibular, ajudando a aliviar a dor, reduzir o inchaço, aumentar a flexibilidade, restaurar a força dos músculos e melhorar a funcionalidade após a cirurgia. Os efeitos positivos das abordagens de

terapia manual são claros, oferecendo ganhos importantes para os pacientes.

Além disso, a pesquisa de Martins et al. (2021) mostra que o treino de resistência aprimora tanto o equilíbrio quanto a força dos músculos, o que favorece a reeducação do sistema neuromuscular e diminui a probabilidade de quedas, um fator essencial para a execução de tarefas cotidianas. Assim, a função do fisioterapeuta na recuperação após cirurgias é fundamental para o processo de recuperação funcional. Planos de fisioterapia adaptados ajudam a recuperar a mobilidade, aumentar a força muscular e evitar problemas como a rigidez nas articulações e a dor persistente.

Portanto, pode-se dizer que para os corredores de rua com o tornozelo necessitando de reabilitação, a abordagem terapêutica deve combinar várias técnicas de fisioterapia para alcançar um resultado benéfico tanto na fase aguda quanto na crônica da lesão.

Os resultados encontrados no gráfico 7 e tabela 5 sobre aos critérios de progressão estão bem definidos e objetivos do protocolo de cinesioterapia para reabilitação do tornozelo em corredores amadores são relevantes para entender a eficácia do protocolo e podem contribuir para futuras melhorias nas práticas clínicas, visando sempre a otimização do tratamento oferecido aos pacientes.

Nesse sentido, pode-se dizer que o protocolo de cinesioterapia para reabilitação do tornozelo em corredores amadores visa, fundamentalmente, restabelecer a funcionalidade articular e a força muscular, além de promover a propriocepção e reduzir a dor associada a lesões. Conforme destaca o estudo de Polo (2021), é crucial que o tratamento seja direcionado não apenas para a recuperação do atleta, mas também para a prevenção de recaídas e novas lesões, uma vez que corredores amadores frequentemente apresentam um histórico de sobrecarga e lesões recorrentes na região do pé e tornozelo.

Os objetivos do referido protocolo que foi validado incluem a restauração do padrão de movimento adequado, fortalecimento dos músculos estabilizadores e a promoção de uma reeducação motora eficiente. Além disso, técnicas de mobilização e exercícios específicos para a articulação do tornozelo são essenciais para recuperar a amplitude de movimento e garantir a integridade funcional.

Assim, entende-se que ao se adotar uma abordagem sistemática e baseada em evidências, o protocolo de cinesioterapia não apenas facilita a recuperação, mas também capacita os corredores a adotarem práticas preventivas que minimizam o risco de futuras lesões. Portanto, a

implementação de um programa de reabilitação bem estruturado é imprescindível para a promoção da saúde e continuidade da performance atlética no âmbito da corrida.

Os critérios de alta e retorno ao esporte estabelecidos pelo protocolo de cinesioterapia são fundamentais para a reabilitação do tornozelo em corredores amadores. Estes protocolos não apenas buscam a recuperação física, mas também garantem que o atleta esteja adequadamente preparado para o retorno à prática esportiva, minimizando o risco de novas lesões. A relevância da prevenção de entorses é destacada no estudo de Martins et al. (2021), que enfatiza a eficácia do treinamento excêntrico como uma estratégia proativa para prevenir essas lesões comuns entre corredores.

Além disso, o trabalho de Polo (2021) ressalta a importância de um diagnóstico preciso e uma abordagem fisioterapêutica consistente para assegurar que as lesões de pé e tornozelo sejam tratadas de maneira eficaz, proporcionando um retorno seguro ao esporte. A prevalência das lesões musculoesqueléticas, conforme abordado por Abiko et al. (2017) e Cunha et al. (2025), sublinha a necessidade de um protocolo rigoroso que considere não apenas a recuperação dos corredores, mas também os fatores predisponentes que podem impactar o seu desempenho.

Portanto, pode-se afirmar que é fundamental que os critérios de alta não se restrinjam apenas a aspectos físicos, mas também considerem a prontidão psicológica e funcional do corredor, garantindo que o retorno aos treinos e competições ocorra de forma segura e eficaz, contribuindo, assim, para a longevidade na prática esportiva.

A clareza e a precisão na linguagem do protocolo de cinesioterapia são fundamentais para a compreensão e a aplicação efetiva das recomendações terapêuticas voltadas à reabilitação do tornozelo. Estudos como o de Martins et al. (2021) destacam a importância do treinamento excêntrico como uma medida preventiva para entorses, cujo entendimento é facilitado por uma redação acessível e direta. Polo (2021), ao abordar lesões de pé e tornozelo em corredores, corroboram que a clareza nas orientações fisioterapêuticas é essencial para garantir que os pacientes sigam corretamente as diretrizes propostas, reduzindo assim o risco de novas lesões.

Além disso, as investigações realizadas por Abiko et al. (2017) e Cunha et al. (2025) evidenciam a alta prevalência de lesões musculoesqueléticas entre corredores, ressaltando a necessidade de um protocolo claro que possa ser compreendido não apenas por profissionais de saúde, mas também por pacientes. Dessa forma, um protocolo bem estruturado, com linguagem clara e objetiva, não apenas facilita a adesão

dos pacientes ao tratamento, mas também potencializa os resultados esperados na reabilitação do tornozelo, ressaltando a importância de um contínuo aprimoramento na comunicação das diretrizes terapêuticas.

Como se pode ver essa soma expressiva sugere que a grande maioria dos participantes teve uma visão favorável da avaliação, reforçando a ideia de que, apesar de algumas críticas, a percepção geral é predominantemente positiva. Assim, os resultados apontam para uma satisfação global, com destaque para aqueles que se sentiram satisfeitos ou muito satisfeitos com a experiência avaliada.

A contribuição dos fisioterapeutas especialistas na aplicação de instrumentos de prevenção, como o treinamento excêntrico, em contextos com recursos limitados é de suma importância. Conforme evidenciado por Martins et al. (2021), o treinamento excêntrico demonstrou eficácia na prevenção de entorses de tornozelo, uma lesão comum entre corredores de rua, o que ressalta a necessidade de estratégias de intervenção que se adaptem a diferentes realidades econômicas.

Além disso, Polo (2021) discorre sobre as principais lesões no pé e tornozelo, enfatizando que uma abordagem preventiva e fisioterapêutica pode reduzir a incidência dessas lesões, particularmente em populações com acesso restrito a recursos de saúde. A prevalência de lesões

musculoesqueléticas, conforme analisado por Abiko et al. (2017) e Cunha et al. (2025), reforça a urgência de políticas e práticas que integrem modelos de prevenção em ambientes com limitações orçamentárias.

A voz dos fisioterapeutas nesse debate é importante, pois eles podem contribuir com suas experiências e conhecimentos técnicos, orientando a implementação de medidas eficazes e sustentáveis que priorizem a saúde dos corredores. A promoção de intervenções acessíveis que não comprometam a qualidade do atendimento deve ser um objetivo central, garantindo assim a continuidade e o avanço das práticas preventivas em diversas populações.

A aplicação do protocolo de cinesioterapia para a reabilitação do tornozelo em corredores amadores assume uma importância significativa na prática clínica, conforme evidenciado em diversos estudos sobre o tema.

A pesquisa realizada por Da Silva Alves et al. (2022) ressalta a eficácia das intervenções fisioterapêuticas no tratamento de entorses de tornozelo, uma lesão frequente entre atletas amadores, destacando que a implementação adequada de tais protocolos não só acelera a recuperação, mas também previne o surgimento de novas lesões.

Além disso, Mendes Junior e Silva (2025) abordam a atuação fisioterapêutica na reabilitação pós-operatória, enfatizando a relevância de um tratamento estruturado e especialista para casos de tendinopatia fibular, comum em corredores.

Esses estudos são corroborados por Martins et al. (2021), que discutem a prevenção de entorses por meio de treinamento excêntrico, sugerindo que a cinesioterapia não apenas atua na reabilitação, mas também na prevenção de lesões, algo fundamental para a longevidade da carreira esportiva dos corredores amadores.

Portanto, a efetiva implementação do protocolo de cinesioterapia em ambientes clínicos não apenas contribui para uma recuperação rápida e eficiente, mas também para a promoção da saúde e manutenção da performance atlética dos corredores, consolidando-se como uma estratégia indispensável na fisioterapia esportiva contemporânea.

8.CONCLUSÃO

Ao finalizar este estudo foi possível concluir que a partir dos dados coletados revelou um consenso positivo entre os especialistas, os resultados da validação mostraram uma forte concordância entre os especialistas, com 100% das avaliações considerando o protocolo adequado ou

excelente. A média das notas atribuídas foi de 4,5 em uma escala de 5, o que indica que os objetivos do protocolo foram claramente alcançados e que ele é considerado uma ferramenta eficaz e aplicável na prática clínica.

Além disso, o protocolo validado demonstrou clareza em suas diretrizes, facilitando a compreensão dos fisioterapeutas sobre sua aplicação. Os critérios de alta e retorno ao esporte foram considerados aplicáveis, enfatizando a importância de uma abordagem estruturada na reabilitação.

Por fim, pode-se afirmar que os objetivos propostos foram alcançados, pois, ficou demonstrado que o protocolo não apenas oferece uma estratégia eficaz para a reabilitação do tornozelo, mas também contribui para a prevenção de novas lesões, destacando-se como uma ferramenta valiosa para fisioterapeutas que trabalham com corredores amadores. A adesão aos princípios de cinesioterapia, conforme evidenciado pelo feedback dos profissionais, sugere que o protocolo pode efetivamente melhorar o tratamento e o retorno seguro dos atletas ao esporte.

Para dar continuidade ao trabalho realizado com o protocolo de cinesioterapia para reabilitação do tornozelo em corredores amadores, algumas direções para estudos futuros podem ser sugeridas: Estudos Longitudinais: Realizar

investigações que acompanhem os corredores amadores ao longo de um período prolongado, para avaliar a eficácia do protocolo na prevenção de novas lesões, assim como a sua influência no desempenho atlético, avaliação de tecnologia: Investigar a integração de tecnologias de cinesioterapia, como aplicativos móveis ou dispositivos vestíveis, que possam auxiliar na adesão ao protocolo e monitoramento do progresso dos pacientes e Comparação com Outros Protocolos: Realizar estudos que comparem a eficácia do protocolo proposto com outros métodos de reabilitação, para determinar se ele oferece vantagens significativas em termos de recuperação e funcionalidade.

Entende-se que esses estudos poderão contribuir para o aprimoramento contínuo da prática da fisioterapia esportiva, promovendo uma reabilitação mais eficaz e segura para atletas amadores e profissionais.

REFERÊNCIAS

ABIKO, Rafael Hideki et al. Prevalência de lesões musculoesqueléticas e fatores associados em corredores de rua. **Ciência & Saúde**, v. 10, n. 2, p. 109-113, 2017.

AGUIAR, G. A. *et al.* Lesões musculoesqueléticas em praticantes de futebol amador: revisão integrativa da

literatura. **International Journal of Development Research**, v. 11, n. 4, p. 46239-46243, abr. 2021. Disponível em: <https://www.journalijdr.com/les%C3%B5es-musculoesquel%C3%A9ticas-em-praticantes-de-futebol-amador-revis%C3%A3o-integrativa-da-literatura>. Acesso em: 20 mar. 2025.

ALEXANDRE, N. M. C.; COLUCI, M. Z. O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. *Ciência & saúde coletiva*, v. 16, p. 3061- 3068, 2011.

ANDRADE, Marya Karolynna Ostachuk; MOREIRA, Ana Caroline Alves; SANTOS, Joab Ferreira..A importância da fisioterapia preventiva nas alterações posturais do idoso . **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 12, n. 14, p. e70121444574, 2023. DOI: [10.33448/rsd-v12i14.44574](https://doi.org/10.33448/rsd-v12i14.44574). Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/44574>. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRAUN, V; CLARKE, V.. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CAMPOS, Alberto Cordeiro *et al.* Prevalência de lesões em corredores de rua amadores. **Revista Brasileira de Pesquisa**

em Ciências da Saúde, v. 3, n. 1, p. 40-45, 2016.

CANABARRO, B. T.; SANTINI, G.; ACCOL, M. F. Simetria de testes funcionais e força de membros inferiores em jogadores de futsal. In: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (SIEPE), 10., 2020, Santana do Livramento. Anais... Santana do Livramento: Universidade Federal do Pampa, 2020.

CARVALHO, D. G.; LOPES, I. T. F.; SILVA, S. A. Fatores associados à adesão a grupos de atividades físicas na atenção básica. *Fisioterapia e Pesquisa*, v. 27, n. 3, p. 220–227, 2020. Disponível em: <https://revistas.usp.br/fpusp/article/view/187013>. Acesso em: 25 mar. 2025.

CRUZEIRO, K. A.; SILVA, L. A. I.; ALVES C. M. R.; FARIAS, S. G.; GARCIA, M. A. C.; MACEDO, A. R. Ajustes cinemáticos do complexo articular do tornozelo sobre diferentes superfícies instáveis. *Revista Pesquisa em Fisioterapia*, Salvador, Brasil, v. 8, n. 3, p. 345– 353, 2020. DOI: [10.17267/2238-2704rpf.v8i3.2035](https://doi.org/10.17267/2238-2704rpf.v8i3.2035). Disponível em: <https://journals.bahiana.edu.br/index.php/fisioterapia/article/view/2035>. Acesso em: 1 abr. 2025.

CUNHA, Weverton Lucas Oliveira et al. Lesões musculoesqueléticas em corredores de rua: prevalência e fatores associados. RBPFEEX-Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício, v. 19, n. 121, p. 366-375, 2025.

DONATTI, A. F.; SOUSA, A. P. da S.; FILGUEIRAS, L. O.; PEREIRA, M. L. F. A ATUAÇÃO FISIOTERAPÊUTICA NA REABILITAÇÃO PÓS ENTORSE DE TORNOZELO NO FUTEBOL. REVISTA FOCO, [S. l.], v. 16, n. 10, p. e3245, 2023. DOI: 10.54751/revistafoco. v16n10-019. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/3245>. Acesso em: 25 mar. 2025.

DUARTE, D. T. **Estudo prospectivo de lesões musculoesqueléticas em praticantes de corrida: avaliação funcional e seguimento clínico.** 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde Aplicadas ao Aparelho Locomotor) - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020. doi:10.11606/D.17.2020.tde-23082020-142818. Acesso em: 15 mar. 2025.

FERREIRA, M. P. *et al.* FISIOTERAPIA DESPORTIVA: PREVENÇÃO E TRATAMENTO DAS ENTORSES DE TORNOZELO. Revista Saberes da Fapan, v. 10, n. 1, 2022. Disponível em:

<https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/revistasaberesfapan/article/view/1945>. Acesso em: 1 abr. 2025.

FIGUEIREDO S. R. *et al.* **Cinesioterapia aplicada a entorse de tornozelo:** estudo de qualidade metodológica. Fisioterapia Brasil, v. 21, n. 2, 2020.

FREIRE, D. A. *et al.* Fisioterapia desportiva na entorse de tornozelo: um protocolo fisioterapêutico proprioceptivo na reabilitação de atletas. RevistaFT, v. 1, n. 1, 28 jun. 2020. ISSN 1678-0817. Disponível em: <https://revistaft.com.br/fisioterapia-desportiva-na-entorse-de-tornozelo-um-protocolo-fisioterapeutico-proprioceptivo-na-reabilitacao-de-atletas/>. Acesso em: 1 abr. 2025.

GONÇALVES, Franciele Lima Queiroz. Influência da corrida recreativa na capacidade cardiorrespiratória em mulheres de meia idade. Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício, v. 15, n. 97, p. 353-559, jun. 2021. Disponível em: <https://www.rbpfex.com.br/index.php/rbpfex/article/view/2448/1772>.

GONÇALVES, M. V. P.; ONAKA, G. M.; DAS GRAÇAS, D.; CARREGARO, R. L.; MARTINEZ, P. F. Epidemiologia de lesões musculoesqueléticas em praticantes amadores de futebol. Motricidade, v. 11, n.

4, 2020.

HERTEL, J. Functional anatomy, pathomechanics, and pathophysiology of lateral ankle instability. *Journal of Athletic Training*, v. 37, n. 4, p. 364–375, 2002.

HOUGLUM, P. *Therapeutic Exercise for Musculoskeletal Injuries*. 3. ed. Champaign: Human Kinetics, 2010.

KAMINSKI, T. W. et al. National Athletic Trainers' Association Position Statement: Conservative Management and Prevention of Ankle Sprains in Athletes. *Journal of Athletic Training*, v. 48, n. 4, p. 528–545, 2013.

KISNER, C.; COLBY, L. A. *Exercícios Terapêuticos: Fundamentos e Técnicas*. 6. ed. São Paulo: Manole, 2016.

LIMA, Sabrina Lacerda et al. **ESTRATÉGIAS PARA PREVENÇÃO E TRATAMENTO DE LESÕES DO LIGAMENTO CRUZADO ANTERIOR EM ATLETAS. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação***, v. 11, n. 11, p. 164-176, 2025.

MAGEE, D. J. *Avaliação Musculoesquelética*. 6. ed. São Paulo: Manole, 2014.

MARTINS, Maria Eduarda Bueno et al. Treinamento excêntrico como prevenção de entorse de tornozelo em corredores de rua: uma revisão. ***Brazilian Journal of Health Review***, v. 4, n. 5, p. 23616-23628, 2021.

MARTINS, Maria Eduarda Bueno et al. Treinamento excêntrico como prevenção de entorse de tornozelo em corredores de rua: uma revisão. ***Brazilian Journal of Health Review***, v. 4, n. 5, p. 23616-23628, 2021.

MELO, Y. S. *Conduas fisioterapêuticas na reabilitação do paciente com entorse de tornozelo. Tese de Doutorado. Centro Universitário do Norte*. 2023.

MENDES JUNIOR, Valter Novaes; SILVA, José Carlos Telles Carriel da. **ATUAÇÃO FISIOTERAPÊUTICA NA REABILITAÇÃO PÓS-OPERATÓRIA DE TENDINOPATIA FIBULAR: UM ESTUDO DE CASO. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação***, [S. l.], v. 11, n. 7, p. 705–714, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i7.20243. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/20243>. Acesso em: 24 nov. 2025.

MOHAMMAD, G. R.; OLIVEIRA, M. G. L.; SILVA, M. R. O.; SANTOS, R. V. D.. *Recursos terapêuticos nos cuidados da entorse de tornozelo em atletas*. 2024.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – IBMR, Rio de Janeiro, 2024.

MORAES, Mikael Seabra et al. Principais lesões e fatores de risco em corredores recreacionais. **EFDeportes Rev Dig, Buenos Aires**, v. 206, p. 1-4, 2015.

MORELLI, H; CARDENAS T. P. Análise do impacto de um protocolo proprioceptivo no tratamento do entorse de tornozelo em atleta amador de futebol: um estudo de caso. 2024. 30f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Fisioterapia) – Centro Universitário de Votuporanga, UNIFEV, Votuporanga, 2024. DOI: <https://repositorio.unifev.edu.br/items/5cd85f58-6e78-4e39-957e-995cada83c04>. Acesso em: 3 abri. 2025.

OLIVEIRA VALE, John Henry et al. Análise das percepções dos fisioterapeutas acerca da formação profissional especializada na área de Traumatologia ortopedia. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 13, p. e345111335518, 2022. DOI: [10.33448/rsd-v11i13.35518](https://doi.org/10.33448/rsd-v11i13.35518). Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/35518>. Acesso em: 23 nov. 2025.

OLIVEIRA, I. M.; SACRAMENTO, M. S.; OLIVEIRA, A. M.; CADIDÉ, Y. P.; MORAIS, M. P. G.; BARROS, E. S. S.

Terapia manual na recuperação funcional pós-entorse lateral de tornozelo: revisão sistemática. **Revista Pesquisa em Fisioterapia**, Salvador, Brasil, v. 9, n. 3, p. 386–395, 2020. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/fisioterapia/article/view/2341>. Acesso em: 3 abr. 2025.

PEREIRA S. L. G.; LANDIM A. L.; CALDEIRA R. D. EFEITOS DA CINESIOTERAPIA NO PÓS-OPERATÓRIO DE LIGAMENTOPLASTIA DE LESÃO DE LIGAMENTO CRUZADO ANTERIOR (LCA). **Revista Multidisciplinar do Sertão**, v. 1, n. 1, p. 104-113, 31 mar. 2021.

POLIT, D. F.; BECK, C. T. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: avaliação de evidências para a prática da enfermagem**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

POLO, Pedro Ivo Elias. **Principais lesões de pé e tornozelo em corredores: diagnóstico e abordagem fisioterapêutica para o tratamento e prevenção**. 2021. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Fisioterapia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

PORTUGUEZ, N. C.; LARA, S.; TEIXEIRA, L. P. OLIANO, V. J. A PRÁTICA DE UM PROGRAMA

PREVENTIVO MELHORA A
CAPACIDADE FUNCIONAL DE
MEMBROS INFERIORES EM
ATLETAS. Revista Contexto & Saúde, v.
20, n. 40, p. 85–93, 2020. Disponível em:
<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoesaude/article/view/10606>.

Acesso em: 3 abr. 2025.

RIOS, C. H. M. L.; GOMES, L. G.;
CAMPOS, E. B.; SALES, E. B. S.
PROTOCOLOS DE REABILITAÇÃO EM
PACIENTES COM LESÕES
MUSCULOESQUELÉTICAS:

UMAREVISÃO INTEGRATIVA. Revista
Ibero-Americana de Humanidades,
Ciências e Educação, v. 1, n. 01, p. 15–16,
2024. DOI: 10.51891/rease.v1i01.16017.
Disponível em:
<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16017>. Acesso em: 3 abr. 2025.

SANTANNA, J. P. C. *et al.* Lesão
muscular: Fisiopatologia, diagnóstico e
tratamento. Revista Brasileira de Ortopedia,
v. 57, n. 01, p. 001-013, 2022. Disponível
em: <https://www.thieme-connect.com/products/ejournals/html/10.1055/s-0041-1731417>. Acesso em: 3 abr. 2025.

SANTOS, T. R. T. *et al.* Entorse no
tornozelo em jovens atletas: Um estudo
retrospectivo de 2 anos em um clube

multiesportivo. Revista Brasileira de
Ortopedia, v. 57, n. 06, p. 1001-1008, 2022.

SILVA ALVES, Loisy Karla; CASTRO
VELOSO, Maria Antônia; LOPES, Millena
Bezerra. Intervenção fisioterapêutica para
entorse de tornozelo em esportistas. **Scire
Salutis**, v. 12, n. 4, p. 26-36, 2022.

SILVA MOTA, J.. Utilização do Google
Forms na pesquisa acadêmica.
Humanidades & Inovação, v. 6, n. 12, p.
371-373, 2019.

SILVA, A. M.; PEREIRA, D. S.; SOUZA,
M. G. Análise dos padrões de movimento de
atletas amadores e profissionais, a partir dos
testes da avaliação funcional do movimento
(FMS): Uma revisão sistemática. 2018. 26f.
Trabalho de Conclusão de Curso
(Graduação em Educação Física) -
Universidade Estadual da Paraíba, Campina
Grande, 2021.

SILVA, Geraedson Aristides *et al.*
Especialização e especialidade em
Fisioterapia: estratégias de qualificação
profissional. *Research, Society and
Development*, v. 10, n. 14, p.
e231101421865-e231101421865, 2021.

SILVA, Geraedson Aristides *et al.*
Especialização e especialidade em
Fisioterapia: estratégias de qualificação

profissional. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 14, p. e231101421865, 2021. DOI: [10.33448/rsd-v10i14.21865](https://doi.org/10.33448/rsd-v10i14.21865). Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/21865>. Acesso em: 23 nov. 2025.

SILVA, J; OLIVEIRA, M. Impacto da prática de exercício físico na saúde mental dos indivíduos acometidos pela depressão: revisão integrativa. *Revista Foco*, v. 15, n. 3, p. 45-60, 2023. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/1616>. Acesso em: 1 maio 2025.

SILVA, R. F.; *et al.* Cinesioterapia aplicada a entorse de tornozelo: estudo de qualidade metodológica. **Fisioterapia Brasil**, v. 21, n. 2, p. 215-227, 2020. Disponível em: <https://convergenceseditorial.com.br/index.php/fisioterapiabrasil/article/view/3915>. Acesso em: 1 maio 2025.

TEIXEIRA, A.A.C.A.S et al. Fatores associados à ocorrência e tipos de lesões em corredores amadores no Distrito Federal, Brasil. **Fisioterapia Brasil**, v. 24, n. 4, p. 412-425, 2023.

TIGGEMANN, Carlos Leandro; GOSSMANN, Janice; CREMONESE, Cleber. Perfil, prevalência e fatores de risco a lesões em corredores amadores do Rio Grande do Sul. **Arquivos de Ciências da**

Saúde da UNIPAR, v. 26, n. 3, 2022.

VIECELI, J. *et al.* ABORDAGEM FISIOTERAPÊUTICA NA ENTORSE DE TORNOZELO. **Revista de Ciências da Saúde-REVIVA**, v. 3, n. 1, 2020.

VIEIRA, S. E. Tratamento fisioterapêutico para instabilidade articular nas entorses de tornozelo. **Scire Salutis**, v. 10, n.2, p. 12, fev.-mai. 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/99971420/Tratamento_fisioterap%C3%AAAutico_para_instabilidade_articular_nas_entorses_de_tornozelo. Acesso em: 1 maio 2025.

WITVROUW, E.; DOLPHENS, M.; ROOSEN, P.; VAN GINCKEL, A. Força do quadril como fator de risco intrínseco para entorses laterais de tornozelo em jogadores de futebol juvenil: um estudo prospectivo de 3 temporadas. **The American Journal of Sports Medicine**, v. 45, n. 2, p. 410-416, 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0363546516672650>. Acesso em: 12 maio 2025.

XAVIER, R. A.; SOUZA, T. N. C.; PIMENTEL, J. A.; TRINDADE, M. S.; CASA JUNIOR, A. J. LESÕES MUSCULOESQUELÉTICAS REFERIDAS EM ATLETAS

AMADORES DE JOGOS

UNIVERSITÁRIOS. Anais do Congresso Brasileiro da Associação Brasileira de Fisioterapia Traumatológica - ABRAFITO, v. 3, n. 1, 2019. Disponível em:

<https://seer.uftm.edu.br/anaisuftm/index.php/abrafito/article/view/2282>. Acesso em: 3 abr. 2025.

ZUCOLOTTO, T. E.; GERÔNIMO, R. M. P.; SILVA, P. I. J.; DA COSTA, L. C. S. Lesões ligamentares do tornozelo em atletas: prevenção e tratamento. Brazilian Journal of Health Review, v. 6, n. 6, p. 313134, 2023. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/65547>. Acesso em: 3 abri. 2025.

APÊNDICE A – Protocolo de cinesioterapia para reabilitação funcional do tornozelo em corredores amadores

Fase	Objetivos	Intervenções / Exercícios	Crítérios de Progressão
Fase Aguda	<ul style="list-style-type: none"> • Reduzir dor e edema • Preservar mobilidade articular • Manter ativação neuromuscular 	<ul style="list-style-type: none"> • Crioterapia • Exercícios isométricos de tornozelo • Mobilizações articulares suaves (flexão plantar e dorsiflexão dentro do limite de conforto) • Alongamentos leves da musculatura da perna 	<ul style="list-style-type: none"> • Redução significativa da dor • Diminuição do edema • Capacidade de realizar movimentos ativos sem desconforto
Fase Subaguda	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperar amplitude de movimento • Fortalecer musculatura estabilizadora • Melhorar controle neuromuscular 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios resistidos para fibulares, tibial anterior e tibial posterior • Exercícios de equilíbrio em base estável e instável • Treino proprioceptivo progressivo • Mobilizações articulares com maior amplitude 	<ul style="list-style-type: none"> • Execução dos exercícios sem dor • Ganho funcional da ADM • Bom controle postural em apoio unipodal
Fase Funcional	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver estabilidade dinâmica • Preparar para retorno à corrida • Prevenir recidivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios pliométricos de baixa a moderada intensidade • Treino de saltos controlados • Mudanças de direção • Corrida progressiva em superfícies planas 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de dor durante e após o treino • Estabilidade adequada em movimentos funcionais • Liberação funcional para retorno gradual à corrida

