


AMANDA DA SILVA
ORGANIZADORA

REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS DA EDUCAÇÃO

CURITIBA
EDITORA REFLEXÃO ACADÊMICA
2026



Amanda da Silva
Organizadora



**REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS DA
EDUCAÇÃO**
Reflexão
Acadêmica
editora

Curitiba
2026

Copyright © Editora Reflexão Acadêmica
Copyright do Texto © 2026 O Autor
Copyright da Edição © 2026 Editora Reflexão Acadêmica
Editora-Chefe: Profa. Msc. Barbara Luzia Sartor Bonfim Catapan
Diagramação: Editora
Edição de Arte: Editora
Revisão: O Autor

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva da autora. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos a autora, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial:

Prof^a. Msc. Rebeka Correia de Souza Cunha, Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Prof. Msc. Andre Alves Sobreira, Universidade do Estado do Pará - UEPA
Prof^a. Dr^a. Clara Mariana Gonçalves Lima, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
Prof^a. PhD Jalsi Tacon Arruda, Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA
Prof^a. Dr^a. Adriana Avanzi Marques Pinto, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP
Prof. Dr. Francisco Souto de Sousa Júnior, Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFRSA
Prof. Dr. Renan Gustavo Pacheco Soares, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Prof. Dr. Sérgio Campos, Faculdade de Ciências Agrônomicas, Brasil.
Prof. Dr. Francisco José Blasi de Toledo Piza, Instituição Toledo de Ensino, Brasil.
Prof. Dr. Manoel Feitosa Jeffreys, Universidade Paulista e Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas, Brasil.
Prof^a. Dr^a. Mariana Wagner de Toledo Piza, Instituição Toledo de Ensino, Brasil.
Prof. Msc. Gleison Resende Sousa, Ananguera Polo Camocim, Brasil.
Prof^a. Msc. Raiane Vieira Chaves, Universidade Federal de Sergipe, Brasil.
Prof^a. Dr^a. Thalita Siqueira Sacramento, Escola da Natureza- Secretaria de Educação do Distrito Federal, Brasil.
Prof. Msc. André Luiz Souza, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil.
Prof^a. Dr^a. Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira Mourad, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
Prof^a. Dr^a. Lenita de Cássia Moura Stefani, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil.

Prof.^a Msc. Vanesa Nalin Vanassi, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil.
Prof.^a Dr.^a Khétrin Silva Maciel, Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil.
Prof.^a Dr.^a Adriana Crispim de Freitas, Universidade Federal do Maranhão, Brasil.
Prof. Esp. Richard Presley Silva Lima Brasil, Centro De Educação Superior De Inhumas Eireli, Brasil.
Prof.^a Dr.^a Vânia Lúcia da Silva, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil.
Prof.^a Dr.^a Anna Maria de Oliveira Salimena, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil.
Prof.^a Dr.^a Maria Clotilde Henriques Tavares, Universidade de Brasília, Brasil.
Prof.^a Dr.^a Márcia Antonia Guedes Molina, Universidade Federal do Maranhão, Brasil.
Prof. Msc. Mateus Veppo dos Santos, Centro Universitário Euro-Americano, Brasil.
Prof.^a Msc. Adriana Xavier Alberico Ruas, Funorte, Brasil.
Prof.^a Msc. Eliana Amaro de Carvalho Caldeira, Centro Universitário Estácio - Juiz de Fora MG, UFJF, Brasil.
Prof. Msc. João Gabriel de Araujo Oliveira, Universidade de Brasília, Brasil.
Prof.^a Dr.^a Anísia Karla de Lima Galvão, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil.
Prof.^a Dr.^a Rita Mônica Borges Studart, Universidade de Fortaleza, Brasil.
Prof.^a Msc. Adriane Karal, UDESC/UCEFF, Brasil.
Prof.^a Msc. Darlyne Fontes Virginio, IFRN, Brasil.
Prof.^a Msc. Luciana Mação Bernal, Universidade Federal de São Carlos, Brasil.
Prof. Dr. Roberto José Leal, Escola de Enfermagem Anna Nery / Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Reflexões contemporâneas da educação / Amanda da Silva. Curitiba: Editora Reflexão Acadêmica, 2026.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui: Bibliografia

ISBN: 978-65-6153-003-3

DOI: 10.51497/reflex.978-65-6153-003-3

1. Educação. 2. Aprendizagem.

I. Silva, Amanda da. II. Título.

Editora Reflexão Acadêmica
Curitiba – Paraná – Brasil
contato@reflexaoacademica.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra *Reflexões Contemporâneas da Educação* reúne contribuições que dialogam com os desafios, transformações e perspectivas atuais do campo educacional, oferecendo um espaço plural de análise, debate e construção de saberes. Com abordagem interdisciplinar, o livro propõe reflexões que atravessam práticas pedagógicas, políticas educacionais e os processos formativos em diferentes contextos sociais e culturais.

Sem a pretensão de esgotar os temas da área, esta publicação busca estimular olhares críticos e sensíveis sobre o papel da educação na formação humana, social e cidadã, valorizando o diálogo entre teoria e prática. Trata-se de uma leitura que inspira reflexão, inovação e compromisso com a construção de uma educação mais inclusiva, ética e transformadora.

Recomenda-se a leitura a professores, estudantes, pesquisadores e profissionais da educação interessados em ampliar suas compreensões sobre os caminhos contemporâneos do ensino e da aprendizagem, bem como em fortalecer práticas pedagógicas mais conscientes, criativas e socialmente comprometidas.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01	8
EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E OS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS GLOBAIS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA	
Valéria da Fonseca Pereira	
Rafael Nascimento Sá	
Jurimar Martins Pinto	
Cristina Rodrigues dos Santos Oliveira	
Adauto Soares de Freitas	
Emerson Soares Santos	
Ricardo Lopes da Silva	
DOI: 10.51497/reflex.978-65-6153-003-3_1	
CAPÍTULO 02	20
AS RELAÇÕES DE PODER E A RECONFIGURAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO	
Silvane Aparecida de Freitas	
Simone Sales Silva	
DOI: 10.51497/reflex.978-65-6153-003-3_2	
CAPÍTULO 03	37
APEGO E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VÍNCULOS ENTRE CRIANÇAS DE 3 A 6 ANOS E PROFESSORES	
Fernanda Germani de Oliveira Chiaratti	
DOI: 10.51497/reflex.978-65-6153-003-3_3	

CAPÍTULO 01



EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E OS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS GLOBAIS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Valéria da Fonseca Pereira

Psicopedagoga
Faculdade de Tecnologia de Palmas
E-mail: vf.educ2021@gmail.com

Rafael Nascimento Sá

Doutor em Ciências da Educação
Universidade Cruzeiro do Sul
E-mail: rafafja@gmail.com

Jurimar Martins Pinto

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação
Must University
E-mail: jurimarpinto76@gmail.com

Cristina Rodrigues dos Santos Oliveira

Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação
Must University
E-mail: cristinasaf2024@gmail.com

Adauto Soares de Freitas

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação
Must University
E-mail: adautos797@gmail.com

Emerson Soares Santos

Mestre em Ciências das Religiões
Faculdade Unida de Vitória (FUV)
E-mail: emerson@editoralattice.com.br

Ricardo Lopes da Silva

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação
Must University
E-mail: mestrado.ricardorr@gmail.com

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo geral analisar como a abordagem crítica na educação pode contribuir para a formação de cidadãos globais alinhados aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). A metodologia adotada foi uma revisão bibliográfica qualitativa, baseada em produções científicas publicadas entre

2021 e 2025, que discutem estratégias pedagógicas, pensamento crítico e educação cidadã sustentável. As fontes foram selecionadas em bases indexadas, considerando sua relevância teórica e coerência com a Agenda 2030. A discussão evidenciou que a integração dos ODS às práticas educativas exige inovação pedagógica, formação docente crítica e interdisciplinaridade curricular. Observou-se que o pensamento crítico constitui o elo essencial entre o ensino e a construção de valores éticos, enquanto a gestão escolar sustentável e a participação comunitária fortalecem o compromisso com a justiça social. A conclusão aponta que a pergunta-problema foi respondida e que os objetivos foram plenamente contemplados, demonstrando que a educação crítica e reflexiva é indispensável para a consolidação de uma cidadania global comprometida com a sustentabilidade. Sugere-se o desenvolvimento de estudos empíricos que avaliem o impacto das práticas pedagógicas sustentáveis e suas implicações na formação de atitudes éticas e responsáveis.

PALAVRAS-CHAVE: educação crítica, sustentabilidade, cidadania global.

ABSTRACT: This study aimed to analyze how a critical educational approach can contribute to the formation of global citizens aligned with the Sustainable Development Goals (SDGs). The methodology adopted was a qualitative literature review based on scientific works published between 2021 and 2025, addressing pedagogical strategies, critical thinking, and sustainable citizenship education. Sources were selected from indexed databases according to their theoretical relevance and coherence with the 2030 Agenda. The discussion revealed that integrating the SDGs into educational practices requires pedagogical innovation, critical teacher training, and curricular interdisciplinarity. Critical thinking emerged as the key link between teaching and the development of ethical values, while sustainable school management and community participation strengthen the commitment to social justice. The conclusion indicates that the research question was answered and the objectives achieved, showing that critical and reflective education is essential to consolidating global citizenship committed to sustainability. Future studies should empirically evaluate the impact of sustainable pedagogical practices on ethical and responsible behavior formation.

KEYWORDS: critical education, sustainability, global citizenship.

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre a relação entre a crítica e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) no contexto escolar contemporâneo emerge como uma necessidade frente aos desafios globais que exigem cidadãos capazes de pensar de forma reflexiva, ética e comprometida com o futuro do planeta. A escola, como espaço de formação integral, deve transcender o ensino meramente conteudista e promover uma educação crítica e transformadora, que possibilite aos estudantes compreenderem as interconexões entre os problemas sociais, econômicos e ambientais, fortalecendo o exercício da cidadania global.

A partir desse cenário, questiona-se: como a abordagem crítica na educação pode contribuir para a formação de cidadãos globais alinhados aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável? Parte-se da hipótese de que a inserção dos ODS de forma transversal e crítica no currículo escolar amplia a consciência cidadã, promovendo atitudes responsáveis e sustentáveis tanto em nível local quanto global.

O objetivo geral deste estudo é analisar de que modo a crítica, enquanto prática pedagógica e reflexiva, pode auxiliar na concretização dos ODS e na formação de cidadãos globais. Os objetivos específicos são: (1) identificar estratégias pedagógicas que integrem os ODS à prática educativa; (2) discutir o papel do pensamento crítico na construção de valores éticos e sustentáveis; e (3) propor caminhos para a consolidação de uma educação cidadã voltada à sustentabilidade e à justiça social.

A justificativa desta pesquisa baseia-se na urgência de uma educação voltada para a sustentabilidade e para a cidadania global, conforme preconizado pela Agenda 2030 da ONU. Inserir a crítica no ambiente escolar significa promover autonomia intelectual, responsabilidade social e consciência planetária. Portanto, compreender como os ODS podem ser trabalhados criticamente nas escolas é fundamental para preparar estudantes capazes de agir diante das crises ambientais, sociais e éticas que caracterizam o século XXI.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A integração dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável à prática educativa requer repensar o papel da escola como promotora de transformações sociais, cognitivas e ambientais. Candito, Menezes e Rodrigues (2022) defendem que o

eixo ciência- tecnologia-sociedade deve nortear o ensino, articulando a aprendizagem ao enfrentamento de desafios globais. Essa relação interdisciplinar favorece uma leitura crítica da realidade e permite ao aluno compreender a sustentabilidade como processo ético e coletivo, e não como tema isolado.

Sob essa perspectiva, a inserção dos ODS exige que os currículos incorporem metodologias participativas e ativas, que transformem os estudantes em sujeitos de ação social. Nunes (2023) argumenta que a educação ambiental, quando associada à sustentabilidade, deve priorizar práticas contextualizadas e colaborativas, capazes de vincular o saber científico à vida cotidiana dos educandos. Assim, o docente deixa de ser mero transmissor e passa a atuar como mediador de experiências e reflexões.

Candito et al. (2022) observam que o ensino voltado aos ODS deve superar o caráter informativo e assumir uma dimensão transformadora, em que a resolução de problemas, a interdisciplinaridade e o trabalho por projetos se tornam ferramentas pedagógicas centrais. Tal abordagem possibilita desenvolver competências globais que estimulam o pensamento sistêmico e a corresponsabilidade social.

Entretanto, integrar os ODS ao cotidiano escolar não é tarefa simples. Nunes (2023) alerta que a ausência de políticas de formação continuada e de apoio institucional fragiliza a implementação dessas práticas, restringindo-as a iniciativas pontuais. Para que a educação sustentável seja consolidada, é necessário que o planejamento pedagógico esteja articulado com políticas públicas e com a comunidade escolar.

Vianna et al. (2025) complementam que o desenvolvimento de competências globais demanda experiências interculturais e práticas educativas voltadas à cooperação. A construção da consciência planetária requer o reconhecimento da interdependência entre indivíduos, culturas e ecossistemas, o que reforça a importância da escola como espaço de diálogo e ação coletiva.

Além disso, a adoção dos ODS na prática pedagógica implica ressignificar o conceito de cidadania. A educação, segundo Candito et al. (2022), deve preparar os estudantes para atuar em contextos globais e locais de maneira ética e crítica, compreendendo a sustentabilidade como direito e dever compartilhado. Essa mudança de paradigma amplia o sentido de responsabilidade e participação.

É válido observar que a integração dos ODS à prática educativa encontra maior eficácia quando associada a metodologias de aprendizagem significativa e colaborativa. Nunes (2023) destaca que o envolvimento dos alunos em projetos

ambientais e ações comunitárias promove uma aprendizagem experiencial que transforma a teoria em prática social.

Consolidar estratégias pedagógicas integradas aos ODS requer não apenas inovação metodológica, mas também vontade política e compromisso institucional. A escola deve funcionar como um microcosmo sustentável, onde as práticas pedagógicas e administrativas expressem coerência com os valores que se pretende ensinar, tornando-se espaço de formação para a cidadania global e solidária.

A formação de cidadãos éticos e sustentáveis exige um ambiente escolar que promova o pensamento crítico como base para a autonomia intelectual e a reflexão moral. Antunes, Marinho e Silva (2024) afirmam que a inovação pedagógica, especialmente em contextos desafiadores, depende da capacidade docente de estimular a criticidade, a argumentação e o diálogo. Esse processo amplia a consciência social e forma sujeitos comprometidos com o bem comum.

Nunes (2023) ressalta que o pensamento crítico deve ser cultivado desde a educação básica, pois é nele que se moldam as disposições éticas e ecológicas do sujeito. Ao confrontar realidades socioambientais, o aluno é instigado a analisar causas, consequências e responsabilidades humanas sobre os problemas ambientais e sociais contemporâneos.

Antunes et al. (2024) destacam que o professor exerce papel mediador na construção do pensamento crítico, pois ao promover debates e atividades reflexivas, favorece a compreensão dos ODS como instrumentos éticos e políticos de transformação. Essa mediação requer sensibilidade pedagógica e domínio de práticas que incentivem a curiosidade e a argumentação fundamentada.

Em consonância, Candito et al. (2022) argumentam que a articulação entre ciência, tecnologia e sociedade fortalece o pensamento crítico ao inserir o estudante em situações que exigem tomada de decisão e análise ética. Tal articulação propicia a compreensão de que a sustentabilidade não é apenas um ideal técnico, mas um compromisso ético com a vida e com as gerações futuras.

Para Nunes (2023), a reflexão crítica sobre sustentabilidade deve perpassar todas as áreas do conhecimento, construindo uma visão de mundo baseada na interdependência e na justiça ambiental. Quando o currículo é fragmentado, perde-se a noção de totalidade, fundamental para o desenvolvimento de atitudes responsáveis e conscientes.

No entanto, Antunes et al. (2024) advertem que o pensamento crítico só se concretiza quando há espaço para a liberdade de expressão e para o diálogo entre saberes. A escola que valoriza a voz do aluno e reconhece sua capacidade de interpretação contribui para o florescimento da ética e da cidadania ativa.

Assim, a formação ética e sustentável não se resume ao aprendizado de valores prescritos, mas à vivência reflexiva de dilemas e contradições. O aluno deve ser conduzido a reconhecer as implicações morais de suas escolhas e compreender a sustentabilidade como exercício contínuo de responsabilidade.

Portanto, o pensamento crítico constitui o eixo que sustenta a construção de valores éticos e sustentáveis, pois permite transcender o discurso normativo e transformar o conhecimento em ação moral. A educação que promove reflexão e sensibilidade prepara indivíduos para a tomada de decisões conscientes em um mundo complexo e interconectado.

A consolidação de uma educação cidadã requer alinhar o ensino às demandas sociais e ambientais de um mundo em transformação. Cardoso, Santos e Ávila (2024) afirmam que as instituições educacionais têm papel decisivo na disseminação da consciência climática e na promoção de práticas sustentáveis, o que exige currículos que articulem ciência, ética e cidadania.

Morais, Lôbo e Júnior (2021) observam que a percepção dos estudantes sobre sustentabilidade ainda é superficial, sendo necessário transformar o conhecimento teórico em comportamento social e profissional responsável. Tal constatação reforça que a educação cidadã depende de experiências formativas que estimulem a empatia e o engajamento social.

Vianna et al. (2025) apontam que desenvolver competências globais é condição para a cidadania planetária, pois permite que o indivíduo compreenda sua atuação como parte de uma rede interdependente. Esse entendimento amplia o sentido de justiça social, estimulando práticas solidárias e colaborativas no ambiente escolar e na comunidade.

Segundo Cardoso et al. (2024), a universidade e a escola básica devem atuar como laboratórios de sustentabilidade, implementando projetos integradores e políticas institucionais coerentes com os ODS. Essa coerência entre discurso e prática educacional fortalece o papel formativo da educação na construção de sociedades justas.

Morais et al. (2021) complementam que a gestão sustentável das instituições educativas, quando aliada à pedagogia cidadã, cria um ciclo virtuoso entre consciência ecológica e responsabilidade coletiva. A prática da sustentabilidade deve ser visível nos processos de gestão, no uso racional de recursos e nas relações interpessoais.

Vianna et al. (2025) defendem que a justiça social na educação é inseparável da inclusão, da equidade e do reconhecimento das diversidades culturais. A formação de cidadãos globais requer práticas que garantam a participação democrática e o respeito à pluralidade de identidades.

Contudo, Cardoso et al. (2024) alertam que a consolidação dessa educação exige políticas educacionais consistentes e avaliação contínua das práticas institucionais. A ausência de indicadores de impacto e de formação docente continuada compromete a eficácia das ações sustentáveis.

Em síntese, consolidar uma educação cidadã voltada à sustentabilidade e à justiça social implica reconstruir o paradigma educacional: de uma formação centrada no acúmulo de informação para uma educação orientada pela ética, pela cooperação e pela transformação social. Essa é a essência do compromisso pedagógico com o futuro coletivo.

3. METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo baseou-se em uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, com o objetivo de identificar, analisar e sintetizar produções científicas que abordam a integração dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) à prática educativa, o papel do pensamento crítico na construção de valores éticos e sustentáveis e os caminhos para consolidar uma educação cidadã voltada à sustentabilidade e à justiça social. Esse tipo de abordagem permitiu compreender as principais contribuições teóricas e metodológicas presentes na literatura recente, estabelecendo um panorama crítico sobre o tema.

A pesquisa concentrou-se em fontes publicadas entre 2021 e 2025, período que reflete o fortalecimento das políticas e estudos relacionados à Agenda 2030 e à educação para a sustentabilidade. Foram selecionadas obras que dialogam diretamente com os três eixos de análise do trabalho, excluindo-se textos que

abordassem a temática apenas de forma tangencial. Essa delimitação temporal e temática assegurou a atualidade e a pertinência das discussões apresentadas.

A coleta de dados bibliográficos foi realizada em bases indexadas como Scielo, Google Scholar, DOAJ e ResearchGate, priorizando artigos científicos revisados por pares. Entre os autores utilizados, destacam-se Candito, Menezes e Rodrigues (2022), Nunes (2023), Vianna et al. (2025), Antunes, Marinho e Silva (2024), Cardoso, Santos e Ávila (2024) e Moraes, Lôbo e Júnior (2021). A seleção das fontes considerou critérios de relevância acadêmica, clareza metodológica e alinhamento aos objetivos propostos.

Após a seleção das referências, foi realizado um processo de leitura exploratória, seletiva e analítica, buscando identificar categorias de sentido comuns entre os estudos, como inovação pedagógica, educação crítica, cidadania global e sustentabilidade social. Essa leitura comparativa permitiu reconhecer convergências e divergências nas abordagens teóricas, bem como as lacunas ainda existentes na literatura sobre o tema.

A análise dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdo interpretativa, que favorece a compreensão do discurso científico a partir das relações conceituais e do diálogo entre autores. As informações foram organizadas em três eixos temáticos correspondentes aos objetivos específicos do estudo, garantindo uma abordagem sistematizada e coerente entre teoria e interpretação crítica.

Por fim, destaca-se que esta metodologia buscou respeitar os princípios da pesquisa bibliográfica rigorosa, garantindo a rastreabilidade das fontes, o uso ético das citações e a objetividade na interpretação dos resultados. A revisão bibliográfica, portanto, não se limitou à compilação de ideias, mas constituiu um processo reflexivo de construção de conhecimento, que contribuiu para a ampliação do debate sobre a educação sustentável e cidadã no contexto contemporâneo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos a partir da revisão bibliográfica evidenciaram que a integração dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) à prática educativa ainda se apresenta como um desafio estrutural nas instituições de ensino. A literatura analisada aponta avanços pontuais em escolas que adotam metodologias participativas e interdisciplinares, mas destaca a ausência de políticas públicas

consistentes que garantam a aplicação sistemática dos ODS no currículo. Esse cenário demonstra que a sustentabilidade, embora presente no discurso pedagógico, nem sempre se traduz em prática efetiva.

Verificou-se também que as práticas educativas voltadas à sustentabilidade são mais exitosas quando associadas à aprendizagem experiencial e ao protagonismo estudantil. Estudos como os de Nunes (2023) e Candito et al. (2022) mostram que a inserção dos alunos em projetos de ação comunitária e pesquisa escolar fortalece a consciência socioambiental e estimula a corresponsabilidade. Esses resultados indicam que a vivência prática é um elemento decisivo para consolidar valores éticos e sustentáveis.

Os achados apontam ainda que o pensamento crítico é o elo central entre o ensino e a formação cidadã sustentável. Autores como Antunes, Marinho e Silva (2024) evidenciam que as práticas pedagógicas que estimulam o questionamento e a reflexão ética produzem estudantes mais conscientes de seu papel social. Isso confirma que a educação voltada para os ODS deve priorizar a criticidade, superando o ensino meramente informativo e instrumental.

Outro ponto relevante é a constatação de que o docente atua como mediador indispensável no processo de formação ética e cidadã. Conforme Vianna et al. (2025), a postura do educador influencia diretamente a internalização dos valores de sustentabilidade pelos alunos. Assim, os resultados reforçam a importância da formação continuada e da valorização docente como condições essenciais para o sucesso das práticas pedagógicas alinhadas aos ODS.

As discussões também revelaram que a interdisciplinaridade é um princípio indispensável para a consolidação de uma educação cidadã. Nunes (2023) argumenta que, ao romper as barreiras entre as áreas do conhecimento, a escola promove uma visão sistêmica dos problemas ambientais e sociais, favorecendo a compreensão das causas estruturais das desigualdades e da degradação ambiental. Isso demonstra que a integração curricular é um caminho promissor para a educação sustentável.

Do ponto de vista institucional, Cardoso, Santos e Ávila (2024) indicam que as universidades e escolas precisam desenvolver políticas internas coerentes com os valores que pregam. A adoção de práticas de gestão sustentável, como uso racional de recursos e incentivo à pesquisa socioambiental, amplia a coerência entre teoria e prática, fortalecendo o papel da educação na formação de cidadãos globais.

Entretanto, observou-se que persistem lacunas quanto à avaliação dos impactos das ações educativas sustentáveis. Morais, Lôbo e Júnior (2021) apontam que muitas instituições carecem de indicadores capazes de mensurar a efetividade das práticas pedagógicas voltadas aos ODS. Essa ausência compromete o acompanhamento das políticas educacionais e a consolidação de uma cultura de sustentabilidade baseada em evidências.

Por fim, a discussão geral do estudo permite afirmar que a consolidação de uma educação cidadã voltada à sustentabilidade e à justiça social depende da articulação entre três dimensões: formação docente crítica, currículo interdisciplinar e gestão institucional comprometida. Os resultados reforçam que a educação é o eixo estratégico da Agenda 2030 e que seu avanço requer compromisso coletivo, inovação pedagógica e políticas públicas integradas que transformem o ideal de sustentabilidade em ação concreta nas escolas.

5. CONCLUSÃO

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu concluir que a pergunta-problema foi plenamente respondida, as evidências teóricas e práticas apontam que a crítica, enquanto eixo formativo, é elemento indispensável para transformar a aprendizagem em consciência ética e em ação social responsável. Dessa forma, confirmou-se a hipótese de que o ensino crítico e reflexivo amplia a compreensão dos ODS e fortalece o engajamento dos estudantes na busca por uma sociedade mais justa e sustentável.

O primeiro objetivo específico, que consistia em identificar estratégias pedagógicas capazes de integrar os ODS à prática educativa, foi alcançado ao evidenciar que metodologias participativas, aprendizagem por projetos e experiências interdisciplinares são caminhos eficazes para inserir a sustentabilidade no cotidiano escolar. Constatou-se, entretanto, a necessidade de maior investimento em políticas institucionais e formação docente, a fim de garantir que essas estratégias se tornem práticas consolidadas e não apenas iniciativas pontuais.

O segundo objetivo, voltado a discutir o papel do pensamento crítico na construção de valores éticos e sustentáveis, também foi contemplado. Observou-se que a educação crítica favorece a autonomia intelectual e moral dos estudantes, possibilitando que compreendam as implicações sociais de suas escolhas e adotem

posturas responsáveis. Os autores analisados convergem ao afirmar que a ética e a sustentabilidade devem ser tratadas como dimensões interdependentes do processo educativo.

Quanto ao terceiro objetivo, que buscava propor caminhos para consolidar uma educação cidadã voltada à sustentabilidade e à justiça social, a pesquisa demonstrou que essa consolidação depende de três pilares: formação docente crítica, coerência institucional e interdisciplinaridade curricular. A integração desses elementos possibilita que a escola se torne um espaço de vivência democrática, cidadania ativa e compromisso com o futuro coletivo.

Como sugestão para trabalhos futuros, recomenda-se o desenvolvimento de pesquisas empíricas que avaliem o impacto real das estratégias pedagógicas relacionadas aos ODS em diferentes níveis de ensino. Seria igualmente relevante investigar a percepção dos professores e alunos sobre a educação sustentável, bem como elaborar indicadores que permitam mensurar a efetividade das práticas formativas. Tais estudos poderão aprofundar o debate e contribuir para o aprimoramento das políticas educacionais voltadas à sustentabilidade e à cidadania global.

AGRADECIMENTOS

Seção opcional, onde o autor pode agradecer às agências financiadoras, ou outro tipo de agradecimento aplicável.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, H.; MARINHO, A.; SILVA, A. A necessária inovação pedagógica em classes multisseriadas: qual o papel do professor na cidade que educa? **Revista Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 13, e12934, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n13-481.

CANDITO, V.; MENEZES, K.; RODRIGUES, C. Ciência-tecnologia-sociedade: possibilidades de articulação com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. **Revista Pedagógica**, v. 24, p. 1–22, 2022. DOI: 10.22196/rp.v24i1.6558.

CARDOSO, A.; SANTOS, M.; ÁVILA, L. O contexto da educação e mudanças climáticas das instituições de ensino superior: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Visão Gestão Organizacional**, e3421, 2024. DOI: 10.33362/visao.v13i1.3421.

MORAIS, R.; LÔBO, R.; JÚNIOR, E. Gestão sustentável nas empresas: uma análise da sustentabilidade na percepção de estudantes de administração. **Amazônia: Organizações e Sustentabilidade**, v. 10, n. 2, p. 7, 2021. DOI: 10.17648/aos.v10i2.1328.

NUNES, L. Educação ambiental para sustentabilidade. **Educação e Sociedade Moderna – Narrativas Científicas**, v. 3, n. 12, p. 91–103, 2023. DOI: 10.56069/2676-0428.2023.355.

VIANNA, P. et al. Desenvolvendo competências globais: o papel da educação na conscientização sobre os ODS. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, p. 61–71, 2025. DOI: 10.37885/241118273.

CAPÍTULO 02



AS RELAÇÕES DE PODER E A RECONFIGURAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Silvane Aparecida de Freitas

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis), com estágio de Pós-Doutoramento pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Docente Sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, vinculada à linha de pesquisa *Linguagem, Educação e Cultura*, pesquisadora em análise do discurso, ensino, identidades e linguística.

Simone Sales Silva

Aluno Regular pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, vinculada à linha de pesquisa *Linguagem, Educação e Cultura*
Docente da Rede Pública municipal de Paranaíba/MS

RESUMO: Neste artigo de cunho bibliográfico, fundamentamo-nos na perspectiva da Análise do Discurso de orientação francesa, com ênfase nas contribuições de autores como Pêcheux (1995), Foucault (1996), Coracini (2015) e Orlandi (2013), articuladas às discussões da literatura educacional sobre as reformas do Ensino Médio, especialmente nos trabalhos de Kuenzer (2017), Arelaro (2017), Freitas (2018) e Zanatta et al. (2019). O objetivo foi desenvolver uma revisão bibliográfica sobre a legislação do Novo Ensino Médio, levando em consideração os pressupostos teóricos da AD, no intuito de problematizar as condições de produção discursiva dessa legislação, bem como as relações de poder que permeiam o contexto educacional brasileiro. Na revisão bibliográfica, discutimos as tensões entre os ideais reformistas e as práticas docentes, bem como a influência das estruturas sociais, culturais e políticas na construção dessas representações, no intuito de fundamentar futuras pesquisas e indagações docentes, ao mesmo tempo em que se contextualiza essas discussões no cenário brasileiro da Educação Pública. Conclui-se que as representações docentes sobre a Reforma do Ensino Médio são construídas a partir das experiências profissionais, das condições de trabalho e dos discursos institucionais que circulam na escola, influenciando diretamente a forma como interpretam, resistem ou se adaptam às mudanças propostas pelas políticas educacionais contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE: discurso, representações docentes, reforma do ensino médio, relações de poder.

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira enfrenta desafios históricos relacionados à implementação de reformas que visam responder às demandas da sociedade contemporânea, às vezes, atravessadas por tensões entre as intenções políticas e as práticas pedagógicas efetivadas pelos professores.

A Reforma do Ensino Médio foi instituída pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), reorganizando a estrutura curricular dessa etapa da educação básica e instituindo os chamados itinerários formativos, que propõe mudanças na estrutura curricular, promovendo a flexibilização e a ampliação da carga horária, visando a uma formação mais articulada, inclusiva e compatível com as demandas sociais e do mercado de trabalho. Contudo, a implementação dessas mudanças não ocorre de forma uniforme e isenta de resistências, muitas vezes, relacionadas às percepções e às representações construídas pelos próprios docentes acerca das reformas. Essas representações, segundo a perspectiva da Análise do Discurso (AD), são produzidas em contextos sociais, históricos e institucionais específicos, moldando as práticas pedagógicas e as relações de poder na escola.

É importante destacar que embora essa legislação seja denominada “Novo Ensino Médio”, a reforma não se limita a uma simples atualização curricular. Ela propõe mudanças estruturais na organização dessa etapa da educação básica, especialmente na ampliação da carga horária, na implementação dos itinerários formativos e na flexibilização curricular. Essas mudanças têm suscitado intensos debates no campo educacional, pois, segundo estudiosos sobre a questão, elas podem produzir impactos significativos na formação dos estudantes e nas condições de trabalho docente.

Nessa perspectiva, temos como objetivo, neste artigo, (re)discutir a legislação do Novo Ensino Médio, mediante uma revisão bibliográfica sobre a legislação do Novo Ensino Médio, levando em consideração os pressupostos teóricos da AD, no intuito de problematizar as relações de poder existentes na educação em correlação às representações docentes. Portanto, neste artigo, buscaremos discutir as relações de poder que possam influenciar as ações dos docentes diante das mudanças propostas na Reforma do Ensino Médio.

2. A ANÁLISE DO DISCURSO E A EDUCAÇÃO

2.1 O DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL

A AD de orientação francesa se apresenta como uma abordagem interdisciplinar que busca compreender os modos pelos quais os sentidos, as verdades e os poderes são produzidos, mantidos e transformados por meio dos discursos (FOUCAULT, 1993; ORLANDI, 2013). Nessa perspectiva, o discurso não é apenas uma produção linguística ou textual, mas uma prática social mediada por relações de poder, que constrói e situa os sujeitos no espaço social, influenciando suas percepções, ações e identidades. Essa perspectiva redireciona os modos de olhar do pesquisador para os acontecimentos discursivos que constituem a nossa realidade social.

Segundo Foucault (1996), o discurso funciona como um instrumento de poder que regula os modos de pensar, agir e saber, produzindo verdades e normalizações que sustentam determinadas práticas sociais e instituições. Para esse autor, o poder não é simplesmente repressivo, mas produtivo, sendo exercido mediante procedimentos e mecanismos de controle que estão nesse campo discursivo.

A compreensão do discurso como prática social constitui uma das bases fundamentais da Análise do Discurso (AD), reconhecendo que os discursos não são meramente produtos de fala ou escrita, mas formas de ação que resultam de processos de enunciação situados em contextos sociais específicos.

Os discursos funcionam como uma prática que ocorre em “espaços de disputa de sentidos”, em que diversos grupos sociais e institucionais buscam estabelecer suas posições mediante as linguagens e representações que (re)produzem (Pêcheux, 1990). Essa concepção reforça a ideia de que o discurso é um terreno de luta simbólica, em que diferentes interesses se confrontam, configurando desigualdades de poder e resistência.

Para mediar a tensão existente entre o emprego de uma nova legislação e as práticas pedagógicas, temos as práticas discursivas, que segundo Orlandi (2013) moldam e sustentam sentidos, legitimações e posições de resistência às estruturas de poder dominantes, atuando como instrumentos de manutenção ou contestação do *status quo* social. De acordo com essa pesquisadora, o discurso funciona como uma arena de confrontação em que as representações sociais, culturais e políticas se

articulam e se impõem, influenciando diretamente os ambientes educativos e culturais. Assim, a análise do discurso deve sempre considerar essas dimensões de disputa, pois elas revelam as tensões existentes na sociedade e, por extensão, no ambiente escolar, que, frequentemente, reflete os embates ideológicos e de poder presentes na vida social.

Temos como princípio de que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 1996, p. 44). Para esse autor, os discursos não apenas representam uma realidade, mas também participam de sua construção, promovem ou desafiam estruturas de dominação. O discurso na escola, por exemplo, não está desvinculado dessas práticas sociais, pois funciona como um espaço que se produzem e reproduzem as relações de poder, influenciando na formação de identidades, na definição de normalidades e na legitimação de saberes.

Na perspectiva de Pêcheux (1995), temos também que os processos discursivos se articulam com as ideologias existentes na sociedade, de modo que “toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela constitui, sua dependência com respeito ao todo complexo das formações discursivas, intrincado no complexo de formações ideológicas” (Pêcheux, 1995, p. 162). Nesse sentido, o discurso revela-se como um campo de lutas simbólicas, em que diferentes atores sociais, como professores, gestores e alunos, produzem sentidos que podem tanto reforçar quanto questionar as estruturas de poder.

As práticas discursivas revelam não apenas a luta por conhecimentos, mas também a resistência aos saberes hegemônicos, evidenciando que o discurso é uma prática social que constrói e desconstrói poder nos ambientes educativos e na sociedade como um todo. Portanto, ao entender o discurso como prática social, entendemos o quão é fundamental refletir sobre as dinâmicas de poder, resistência e legitimação que permeiam o campo educacional.

Essa perspectiva dá brecha para que possamos analisar as tensões, os conflitos e as disputas de sentidos que moldam a experiência dos sujeitos na escola, reafirmando a importância de uma abordagem que considere as dimensões sociais, culturais e ideológicas dos discursos produzidos no cotidiano escolar.

2.2 AS REPRESENTAÇÕES DOCENTES NA PERSPECTIVA DISCURSIVA

As representações docentes não são tomadas como expressões transparentes da consciência individual, mas como efeitos produzidos no interior das formações ideológicas que constituem o sujeito. Conforme afirma Coracini, “a posição discursiva é definida pela posição sujeito, ao mesmo tempo em que esta define aquela, caracterizando a complexidade de todo discurso, que é sempre heterogêneo, sempre atravessado por fios de outras formações discursivas, constituindo, assim, a sua rede” (Coracini, 2015, p. 149).

Essa autora reforça, ainda, que as representações dos professores são permeadas por elementos históricos, culturais e institucionais, que influenciam as percepções acerca do papel do docente, das mudanças institucionais e do próprio posicionamento frente às políticas educacionais. Nessa direção, consideramos ser de suma importância ouvir o que os professores tem a nos dizer sobre sua prática pedagógica, sobre a escola ou sobre políticas educacionais, o que poderá nos remeter às posições discursivas historicamente determinadas, considerando que suas representações serão produzidas no entrecruzamento entre linguagem, ideologia e história.

Ao analisar as representações docentes sob a ótica da Análise de Discurso, torna-se fundamental considerar que os sentidos não são naturais nem transparentes, mas historicamente produzidos. Conforme afirma Michel Pêcheux, “o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe ‘em si mesmo’, mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas” (Pêcheux, 1995, p. 160).

Nessa perspectiva, os ditos pelos professores sobre sua prática pedagógica e sobre as políticas educacionais devem ser compreendidos como efeitos de formações discursivas que os constituem enquanto sujeitos. As representações docentes, portanto, revelam posições ideológicas inscritas na materialidade da linguagem e atravessadas pelas condições históricas de produção.

A compreensão das representações docentes também pode ser aprofundada com as contribuições de Foucault, ao evidenciar que o discurso não circula livremente, mas é regulado por mecanismos sociais de controle. Conforme afirma o autor, “em

toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos” (Foucault, 1996, p. 8).

Sob essa perspectiva, as falas dos professores sobre sua prática pedagógica ou sobre reformas educacionais não se configuram como manifestações neutras, mas como enunciados produzidos em meio a relações de poder que delimitam o que pode ou não ser dito. As representações docentes, portanto, emergem no interior dessas redes discursivas, revelando os modos pelos quais saber e poder se articulam na constituição dos sujeitos e na organização do campo educacional.

Na perspectiva da Análise de Discurso, as representações docentes não são compreendidas como opiniões individuais isoladas, mas como efeitos de sentidos produzidos nas relações históricas e ideológicas que atravessam o sujeito, pois “O discurso é efeito de sentidos entre locutores” (Orlandi, 2012, p. 21), o que implica reconhecer que aquilo que o professor diz sobre a escola, a reforma do Novo Ensino Médio ou sua prática pedagógica está inscrito em formações discursivas determinadas social e historicamente. Desse modo, as representações docentes configuram-se como produções simbólicas que revelam posições ideológicas e modos de significar a realidade educacional.

Nesse quadro teórico, as contribuições de Coracini (2015), Pêcheux (1995), Foucault (1996) e Orlandi (2012) convergem ao evidenciar que o sujeito-professor é constituído na e pela linguagem, atravessado por formações ideológicas e inscrito em redes de poder que regulam os dizeres possíveis no campo educacional. Para Coracini (2015), a posição discursiva se define na relação com a posição-sujeito, e para Pêcheux (2015), os sentidos são determinados pelas posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico, já os dizeres de Foucault (1996) ampliam essa compreensão ao demonstrar que a produção do discurso é controlada e organizada socialmente, enquanto Orlandi (1996) reafirma que o discurso é efeito de sentidos entre locutores.

Portanto, as representações que se constrói sobre o emprego de uma nova legislação, como o Novo Ensino Médio, configuram-se como efeitos discursivos produzidos no entrelaçamento entre linguagem, ideologia, história e poder, revelando não apenas modos de significar a realidade educacional, mas também as disputas simbólicas que atravessam o espaço escolar.

3. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

A Reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei nº 13.415/2017, surgiu como uma resposta às demandas de modernização da educação brasileira, no intuito de ampliar a flexibilização curricular, a inclusão de itinerários formativos e a ampliação da carga horária, de modo a propiciar uma formação mais diversificada, contextualizada e alinhada às necessidades do século XXI (Brasil, 2017).

Nesse sentido, a lei define que:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. (Brasil, 2017, p. 6).

A proposta de flexibilização curricular também se expressa na ampliação das possibilidades de escolha por parte dos estudantes, uma vez que a reforma estabelece diferentes percursos formativos que podem ser ofertados pelas redes de ensino.

A legislação determina que esses itinerários devem contemplar áreas específicas do conhecimento ou a formação técnica e profissional, conforme previsto na própria lei:

Os sistemas de ensino deverão ofertar itinerários formativos com foco nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017, p. 7).

Outro elemento central dessa reforma diz respeito à ampliação da carga horária mínima do Ensino Médio, apresentada pelo discurso oficial como estratégia para garantir maior qualidade educacional e ampliar as oportunidades formativas.

A legislação estabelece que “A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio.” (BRASIL, 2017, p. 8).

Essa reforma foi concebida sob um discurso que legitima a mudança como uma modernização do sistema de ensino e uma adaptação às exigências de um mundo em rápida transformação. Os autores Silva e Freitas (2025) destacam que, no âmbito oficial, a implementação da reforma foi apresentada como uma estratégia para

"modernizar e aprimorar o ensino médio, promovendo maior autonomia e possibilidades de personalização da formação" (Silva e Freitas, 2025, p. 4).

No entanto, a execução dessa reforma enfrenta desafios significativos, especialmente relacionados às condições estruturais da rede estadual e municipal de ensino. Os autores explicam que "a efetivação das mudanças propostas na legislação ainda encontra resistência tanto na infraestrutura precária quanto na formação insuficiente de professores", revelando uma resistência cultural a todas as mudanças (Silva e Freitas, 2025, p. 12).

Desse modo, os discursos oficiais e as ações de implementação parecem, muitas vezes, contrapor-se às dificuldades práticas enfrentadas pelas escolas, evidenciando uma tensão entre o projeto de reforma e a realidade atual. Essas dificuldades revelam que, apesar dos avanços teóricos e das diretrizes legais, a resistência no campo pedagógico, marcada por discursos de professores que relutam em adaptar-se às novas exigências, constitui um obstáculo desafiador para a consolidação do previsto na legislação do Novo Ensino Médio.

A experiência como docente nos diz que a resistência de professores às mudanças implementadas pelas reformas educacionais, muitas vezes, está diretamente relacionada às representações acerca dessas políticas públicas, influenciadas por suas experiências anteriores frustradas, formação acadêmica, condições materiais de trabalho e contextos institucionais. Essas representações não surgem de forma isolada; ao contrário, são construídas e reforçadas ao longo do tempo, refletindo as trajetórias pessoais e profissionais dos docentes, faz parte de nossa memória social.

Segundo Coracini, "as representações dos professores estão marcadas por elementos que remetem ao passado, ao mesmo tempo em que respondem às demandas e às contradições do presente" (Coracini, 2015, p. 140). Esses elementos atuam na formação das identidades profissionais e na forma como os docentes interpretam, resistem ou se adaptam às políticas implementadas, especialmente, em momentos de reformas profundas como a do Ensino Médio.

Nesse processo, o discurso dos professores desempenha um papel central, pois retrata a expressão de suas percepções, resistências e possibilidades de adaptação às mudanças propostas pelo sistema educacional, retrata de uma forma ou de outra a formação discursiva desses sujeitos. Sobre isso, buscamos em Michel Pêcheux (1995, p.160) que formação discursiva é "aquilo que, numa formação

ideológica dada, determina o que pode e deve ser dito”, o que evidencia que o discurso se inscreve nas relações ideológicas que regulam a produção dos sentidos na sociedade.”, evidenciando que as práticas discursivas dos sujeitos, incluindo nós professores, estão inseridas em uma trama de sentidos ideológicos que sustentam ou contestam as estruturas de poder existentes. Assim, as representações docentes não são apenas reflexos passivos das políticas oficiais; elas funcionam como estratégias de resistência, de recriação ou de reinterpretação das mudanças.

A partir desse entendimento, podemos afirmar que o desafio na prática pedagógica não se limita às questões técnicas ou curriculares, mas também às disputas discursivas que envolvem as identidades profissionais e as concepções de educação. Essas tensões refletem uma luta simbólica pela definição do papel do professor e do processo ensino/aprendizagem, em que as experiências históricas e culturais dos docentes, muitas vezes, se opõem às imposições externas, dificultando a implementação de reformas e promovendo resistências que podem tanto impedir quanto promover transformações significativas.

Portanto, compreender o papel das representações discursivas na resistência pedagógica é fundamental para pensar estratégias de formação e de políticas educacionais que considerem as dimensões subjetivas dos professores, buscando assim criar condições mais democráticas e efetivas para a atuação docente frente às mudanças propostas pelas reformas.

4. RELAÇÕES DE PODER E TENSÕES DOCENTES

4.1 DISCURSO, PODER E A CONSTRUÇÃO DE VERDADES

O discurso, para Foucault (1996), é uma prática de poder que regula os modos de pensar, agir e ser na sociedade, incluindo as instituições, o espaço escolar. Para esse autor, “o discurso não é apenas uma forma de comunicação, mas uma prática de poder que configura os processos de subjetivação e estabelece os limites do pensamento” (Foucault, 1996, p. 53). Nessa perspectiva, consideramos que o discurso não é neutro; ao contrário, ele funciona como um instrumento que regula as relações sociais, moldando o que é considerado verdadeiro, válido ou normal dentro de uma determinada conjuntura social.

No contexto da educação, especialmente no ambiente escolar, o discurso docente desempenha um papel central no processo discursivo de construção de verdades, pois ao falar, ao interagir no processo ensino/aprendizagem, nós, professores, participamos de uma rede complexa de relações de poder. Essas relações podem tanto reproduzir as estruturas de poder existentes, reforçando modelos tradicionais e hierárquicos, quanto podem servir de espaço de resistência, em que novos sentidos, práticas e saberes emergem como forma de contestação às imposições e aos discursos oficiais.

Sobre as relações de poder, é importante destacar que “o poder não é algo que se possui, mas uma ação que se exerce” (Foucault, 1996, p. 93), o que reforça a ideia de que o poder nos espaços institucionais, como a escola, é dinâmico e multifacetado, operando por meio dos discursos e das práticas discursivas cotidianas. Compreender a relação entre discurso, poder e a construção de verdades na educação, permite-nos defender o princípio de que os professores não só transmitem conhecimento, mas também são agentes que, ao exercerem seus discursos, participam, consciente ou inconscientemente, de processos de constituição das realidades sociais.

Portanto, o discurso docente poderá funcionar como uma prática que, ao mesmo tempo em que reproduz a posição de sujeito subordinado às normas, também tem potencial de abrir espaços de contestação e transformação, contribuindo para desestabilizar discursos hegemônicos e promover novas formulações de sentido sobre o papel do indivíduo na escola e na sociedade.

Além disso, esses processos históricos e culturais contribuem para consolidar ou desafiar os sentidos produzidos no discurso, revelando a complexidade das práticas docentes diante das reformas. A construção dessas representações não ocorre de maneira linear, mas é influenciada por uma série de fatores históricos – como tradições pedagógicas, experiências anteriores e memórias sociais –, culturais, que moldam a visão de mundo e as expectativas dos professores, além das condições institucionais, que englobam recursos disponíveis, formação recebida e o clima de trabalho nas escolas. Dessa forma, é fundamental compreendê-los como parte integrante do processo de mudança, uma vez que esses elementos podem tanto reforçar a reprodução de práticas tradicionais quanto impulsionar processos de inovação e ressignificação das práticas docentes.

Analisar essas dimensões, na perspectiva de Coracini (2015), é importante para que possamos entender que as representações docentes não ocorrem de forma

isolada, mas sempre considerando esse entrelaçamento complexo de fatores históricos, culturais e institucionais que configuram o cenário educacional e determinam as possibilidades de resistência, adaptação ou transformação por parte dos professores frente às reformas curriculares e às políticas públicas.

5. TENSÕES ENTRE OS IDEAIS REFORMISTAS E AS PRÁTICAS DOCENTES

As reformas educacionais, historicamente, têm sido marcadas por um descompasso entre os ideais formulados no âmbito das políticas públicas e as condições concretas de sua materialização nas escolas. Conforme aponta Dermeval Saviani, “a política educacional expressa as determinações sociais mais amplas, não podendo ser compreendida isoladamente das condições históricas em que se produz” (Saviani, 2021, p. 7).

Sob essa ótica, os ideais de flexibilização, inovação e inclusão propostos pela reforma do ensino médio inscrevem-se em um projeto político que nem sempre dialoga de forma efetiva com as condições estruturais e pedagógicas vivenciadas pelos docentes. As tensões que emergem no cotidiano escolar evidenciam que a implementação de reformas não ocorre de maneira linear, mas atravessada por disputas, resistências e limitações materiais.

Ao discutir a legislação educacional, Saviani (2021) ressalta que essa legislação expressa as determinações históricas e sociais de nosso tempo, o que implica reconhecer que sua materialização depende das condições concretas de realização. Assim, as experiências de precarização do trabalho, as dificuldades formativas e a ausência de infraestrutura adequada tornam-se elementos centrais na constituição dessas tensões.

Como afirma o autor, “a legislação educacional expressa a correlação de forças presentes na sociedade em determinado momento histórico” (Saviani, 2021, p. 15). Desse modo, as reformas do ensino médio não se apresentam como iniciativas neutras, mas como resultado de disputas políticas e sociais mais amplas.

Nesse cenário, o discurso dos professores constitui-se como espaço privilegiado de manifestação dessas contradições, evidenciando os conflitos entre as expectativas de transformação educacional e as possibilidades concretas de atuação pedagógica.

A relação entre os ideais reformistas e as práticas docentes, portanto, deve ser compreendida como expressão das tensões estruturais que atravessam o campo educacional, exigindo a formulação de políticas mais coerentes com as realidades escolares.

5.1 O CHAMADO NOVO ENSINO MÉDIO

Diversos autores têm analisado as mudanças promovidas pela Lei nº 13.415/2017, especialmente no que se refere à reorganização curricular do Ensino Médio. Uma das principais críticas refere-se à redução da carga horária destinada à formação geral e à priorização de percursos formativos especializados, o que pode comprometer a formação integral dos estudantes.

Nesse sentido, Kuenzer (2017) argumenta que a nova organização curricular promove uma diminuição significativa da formação comum, ao limitar a Base Nacional Comum Curricular a 1.800 horas e ampliar os chamados itinerários formativos.

Para a autora, essa reorganização pode resultar em uma fragmentação do currículo e em escolhas precoces por áreas de especialização em um momento em que os jovens ainda estão em processo de construção de seus projetos de vida.

Como destacam Zanatta et al. ao dialogar com essa autora:

Segundo Kuenzer (2017), no que diz respeito à organização curricular, a redução da formação comum para 1.800 horas, a hierarquização das disciplinas e a escolha precoce por uma área especializada de estudos, em um período em que o jovem ainda está se preparando para fazer suas escolhas, não são adequadas às necessidades dos alunos. E o que é mais relevante: a fragmentação passa a substituir a proposta de diretrizes anterior, cujo eixo era a integralidade da pessoa humana e, portanto, sua formação integral." (ZANATTA et al., 2019, p. 1731).

Além disso, Arelaro (2017) também critica a reorganização curricular proposta pela reforma, destacando que a redução da formação geral pode provocar um empobrecimento do currículo escolar, especialmente com a diminuição do espaço destinado a áreas fundamentais para a formação dos estudantes, como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física.

Segundo a autora,

A redução na formação geral da juventude, diminuindo a diversidade curricular, transformando Arte, Sociologia, Filosofia e Educação Física em

‘estudos e práticas’, constitui uma forma de considerá-los, no máximo, como temas transversais, podendo ser trabalhados apenas quando for conveniente. (ARELARO, 2017 apud ZANATTA et al., 2019, p. 1732).

Outra dimensão importante apontada pela literatura refere-se à relação entre as reformas educacionais e as demandas do mercado de trabalho. Segundo análises das políticas educacionais contemporâneas, a reorganização curricular do Ensino Médio tende a priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à adaptação dos estudantes às exigências do sistema produtivo, em detrimento de uma formação humanística mais ampla.

Nessa perspectiva, Zanatta et al. (2019) destacam que as mudanças promovidas pela reforma estão inseridas em um contexto mais amplo de políticas neoliberais, no qual a educação passa a ser orientada por demandas econômicas e produtivas:

A organização curricular proposta na BNCC e na reforma do Ensino Médio prioriza aspectos considerados mais importantes para o mercado de trabalho, em detrimento dos conhecimentos relacionados com a arte, a cultura e as questões sociais e humanísticas, que perderão o já escasso espaço que ocupam. (ZANATTA et al., 2019, p. 1714).

Essa discussão também é aprofundada por Luiz Carlos de Freitas (2018), que analisa as transformações recentes das políticas educacionais a partir do conceito de “reforma empresarial da educação”.

Para o autor, muitas reformas contemporâneas têm sido influenciadas por uma lógica de gestão inspirada no setor empresarial, na qual a escola passa a ser concebida a partir de critérios de eficiência, produtividade e resultados mensuráveis. Na visão desse autor,

A reforma empresarial da educação concebe a escola a partir da lógica da empresa, na qual a busca por resultados, metas e avaliações padronizadas passa a orientar a organização do sistema educacional. (FREITAS, 2018, p. 46).

Consideramos que essa perspectiva está associada à atuação de grupos econômicos e fundações privadas que passaram a influenciar fortemente a formulação de políticas educacionais, promovendo reformas baseadas na padronização curricular, na responsabilização por resultados e na adoção de modelos de gestão inspirados no mercado.

Nesse contexto, Freitas argumenta que a centralidade atribuída aos resultados e às métricas educacionais pode produzir uma redefinição do próprio sentido da educação pública.

Ao discutir esse processo, o autor ressalta que a chamada reforma empresarial da educação está vinculada a uma concepção de política educacional influenciada pelo ideário liberal e pela atuação de grupos da chamada nova direita, que defendem maior aproximação entre educação e mercado. Nesse sentido,

A categoria central da reforma empresarial da educação está representada pela privatização, pois remete à própria forma de organização da atividade privada: a empresa, modelo de gestão que a nova direita assume como referência para a organização da escola. (FREITAS, 2018, p. 46).

A partir dessa perspectiva, torna-se possível compreender que as reformas educacionais contemporâneas — incluindo a reorganização do Ensino Médio — não se limitam a mudanças pedagógicas ou curriculares, mas fazem parte de disputas mais amplas sobre o papel da educação na sociedade.

Assim, a reforma do Ensino Médio pode ser interpretada como parte de um conjunto de transformações nas políticas educacionais que dialogam com interesses econômicos, modelos de gestão e projetos distintos de formação para a juventude brasileira

6. CONSIDERAÇÕES

Ao longo deste estudo, foi possível buscar indícios sobre a complexidade do processo de implementação da Reforma do Ensino Médio, especialmente, no que diz respeito às representações e discursos dos professores envolvidos nesse contexto.

Nesse breve estudo, pudemos nos deparar com questões tensas e desafiantes para nós, docentes, acerca da reforma do Ensino Médio, as quais são multifacetadas e refletem tanto limitações quanto possibilidades de transformação das práticas pedagógicas. A experiência profissional bem como nossas leituras acadêmicas nos mostra que há uma tensão constante entre o alinhamento às diretrizes oficiais e as dificuldades de operacionalizá-las em suas realidades cotidianas, influenciados por fatores históricos, culturais e institucionais que moldam nossas ações e resistências.

Esse cenário evidencia a importância de compreender as representações docentes como elementos centrais na implementação de mudanças educacionais. Elas não apenas refletem as experiências e as representações dos professores, mas também atuam como mecanismos de resistência ou adesão às reformas propostas.

Mediante isso, consideramos ser crucial que reflitamos sobre essas representações, promovendo espaços de diálogo e formação que favoreçam a ressignificação das práticas pedagógicas, respeitando as histórias e resistências docentes. Além disso, nossas reflexões apontam para a necessidade de um olhar mais atento às condições de trabalho das escolas, incluindo infraestrutura adequada, formação contínua e valorização do professor. Essas ações contribuiriam para reduzir as tensões entre os ideais reformistas e as realidades enfrentadas no chão da escola, favorecendo uma implementação mais democrática e participativa das mudanças propostas.

Importa ressaltar que a resistência docente não deve ser vista apenas como um obstáculo, mas também como uma oportunidade de reflexão sobre as políticas públicas e a práxis pedagógica, possibilitando mais discussão sobre um assunto que se considera “Novo”, alguns ajustes que poderiam tornar o processo de reforma mais efetivo e alinhado às demandas da educação contemporânea, não no sentido de ter de se alinhar ao que apregoa a legislação, mas ao que é discutido na academia contemporaneamente.

Por fim, fica para nós, enquanto professoras e pesquisadoras, o desafio de continuar esta pesquisa (Projeto de Mestrado em andamento), aprofundar a temática, ouvir o professor de ensino médio, para que melhor possamos refletir sobre a temática, entender o porquê de suas possíveis resistências ao discurso considerado “Novo”. Além disso, sugerimos que novas pesquisas aprofundem a análise de como as representações dos professores se consolidam ao longo do tempo e de que forma podem contribuir para a construção de uma educação pública de qualidade, democrática e inclusiva.

Consideramos ser fundamental que estudos futuros considerem as condições específicas de diferentes contextos escolares, promovendo uma compreensão mais ampla e situada das dinâmicas envolvidas na implementação de reformas educacionais. Assim, a partir do olhar atento às vozes docentes e às suas disputas de sentidos, será possível avançar na direção de uma educação mais participativa, que

valorize as práticas e conhecimentos dos professores enquanto agentes de transformação social.

REFERÊNCIAS

- ARELARO, Lisete Regina Gomes. **A reforma do ensino médio e o retrocesso da educação pública brasileira**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 215-229, 2017. Disponível em:< <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/770/722>>. Acesso em: 06/03/2026.
- BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as diretrizes e bases da educação nacional e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:< Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Ministério da Educação (mec.gov.br)>. Acesso em: 02/02/2026.
- CORACINI, Maria José. **Representações de professor**: entre o passado e o presente. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.23, n.1, p.132-161, jan./jun. 2015. Disponível em:< <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 04/02/2026.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. EDIÇÕES LOYOLA, São Paulo, Brasil, 1996. 79 p.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017. Disponível em:< TRABALHO E ESCOLA: A FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL>. Acesso em: 06/03/2026.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Pontes Editores. Edição 11ª, Campinas, SP, 2012. 99 p.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995. 318 p.
- SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. Livro eletrônico. (Coleção Educação Contemporânea). Disponível em: <Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação ... - Dermeval Saviani - Google Livros.> Acesso em: 28/02/2026.
- SILVA, Simone Sales; FREITAS, Silvane Aparecida de. A reforma do ensino médio em Mato Grosso do Sul: entre diretrizes legais e práticas escolares. **Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG IFMS 2025**, 14 páginas.
- ZANATTA, Beatriz Aparecida; et al. **A reforma do ensino médio e a BNCC**: novas configurações para o currículo. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 40, 2019.

CAPÍTULO 03



APEGO E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VÍNCULOS ENTRE CRIANÇAS DE 3 A 6 ANOS E PROFESSORES

Fernanda Germani de Oliveira Chiaratti

Doutora em Educação

Professora e Psicóloga

E-mail: chiarattifernanda@gmail.com

RESUMO: O artigo discute a importância do apego no desenvolvimento infantil de crianças entre três e seis anos, com foco no ingresso na educação infantil. Esse período é marcado por insegurança, ansiedade e necessidade de adaptação a um novo ambiente social. O estudo analisa a formação dos vínculos entre crianças e professores e as estratégias docentes para fortalecê-los. Fundamenta-se na Teoria do Apego, de Bowlby e Ainsworth, e em autores do desenvolvimento socioemocional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com uso de questionários semiestruturados e observação em sala de aula. Os resultados evidenciam que vínculos afetivos positivos favorecem a segurança emocional, a adaptação escolar e as relações sociais futuras das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento infantil, vínculos afetivos, educação infantil.

ABSTRACT: The article discusses the importance of attachment in the development of children aged three to six, focusing on their entry into early childhood education. This period is marked by insecurity, anxiety, and the need to adapt to a new social environment. The study analyzes how bonds between children and teachers are formed and the strategies used by educators to strengthen these relationships. It is grounded in Attachment Theory, developed by Bowlby and Ainsworth, as well as in contributions from socioemotional development research. This is a qualitative study using semi-structured questionnaires and classroom observation. The results indicate that positive affective bonds promote emotional security, school adaptation, and children's future social relationships.

KEYWORDS: child development, affective bonds, early childhood education.

1. INTRODUÇÃO

O ingresso na instituição educacional constitui um momento relevante no desenvolvimento infantil, pois envolve mudanças significativas na rotina da criança e de sua família. Nesse período, a criança passa a conviver em um ambiente social ampliado, estabelecendo novas relações com professores e colegas, além de vivenciar experiências que contribuem para seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Para muitas crianças, esse processo pode gerar sentimento de insegurança e ansiedade, especialmente devido à necessidade de separação temporária das figuras parentais e à adaptação a um ambiente desconhecido. Da mesma forma, os pais ou responsáveis também podem experimentar sentimentos de preocupação e insegurança ao confiar o cuidado de seus filhos a outros adultos.

Nesse contexto, o ambiente escolar assume papel fundamental no processo de adaptação da criança, tornando-se um espaço de construção de novas relações sociais e vínculos afetivos. A relação estabelecida entre professor e aluno pode funcionar como um importante fator de proteção emocional, favorecendo a segurança da criança e contribuindo para sua adaptação ao ambiente escolar.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo compreender como ocorre a formação dos vínculos iniciais entre crianças de três a seis anos e seus professores no contexto da educação infantil, à luz da teoria do apego.

A pesquisa busca responder à seguinte questão norteadora: como se formam os vínculos iniciais das crianças no ambiente escolar segundo a teoria do apego?

Entre os objetivos específicos do estudo estão: investigar como ocorre o estabelecimento de vínculos afetivos entre crianças e professores na educação infantil e identificar as estratégias utilizadas pelos docentes para favorecer o processo de adaptação e o fortalecimento dessas relações.

A compreensão do desenvolvimento infantil e dos vínculos afetivos estabelecidos na primeira infância apresenta grande relevância para as áreas da Psicologia e da Educação, uma vez que essas experiências iniciais influenciam significativamente a construção da personalidade e as relações sociais ao longo da vida. Nesse sentido, a teoria do apego oferece importantes contribuições para a compreensão das relações afetivas iniciais e de sua influência no desenvolvimento humano.

2. A TEORIA DO APEGO: CONCEITOS BÁSICOS

As observações sobre o cuidado inadequado na primeira infância e os sentimentos de desconforto e ansiedade relacionados à separação dos cuidadores levaram o psiquiatra e psicanalista inglês John Bowlby (1907–1990) a estudar os efeitos do cuidado materno sobre as crianças em seus primeiros anos de vida. Bowlby identificou evidências de efeitos adversos no desenvolvimento infantil decorrentes do rompimento na interação com a figura materna durante a primeira infância (Ainsworth; Bowlby, 1991 apud Dalben; Dellaglio, 2005).

Os estudos iniciais de Bowlby (1940; 1944), aliados às contribuições de diversos pesquisadores, deram origem às primeiras formulações da Teoria do Apego. Seus conceitos foram construídos a partir de diferentes áreas do conhecimento, como a psicanálise, a biologia evolucionista, a etologia, a psicologia do desenvolvimento e as ciências cognitivas (Bowlby, 1989).

Posteriormente, Mary Ainsworth (1963) contribuiu significativamente para o desenvolvimento da teoria ao investigar os fatores que determinam a proximidade e a intimidade na relação entre crianças e seus cuidadores. Seus estudos evidenciaram que o modelo de apego desenvolvido na infância é fortemente influenciado pela maneira como os cuidadores primários respondem às necessidades da criança.

A teoria do apego compreende o comportamento humano como parte de um sistema motivacional voltado para a busca de proximidade e segurança. Segundo Bowlby (1989), o apego constitui um mecanismo biologicamente programado que contribui para a sobrevivência da espécie humana.

O comportamento de apego refere-se às ações realizadas pela criança para manter proximidade com uma figura considerada capaz de oferecer proteção e segurança. Essas ações podem manifestar-se de diferentes formas, como choro, busca por contato físico, sorriso ou vocalizações que indicam necessidade de interação (Bowlby, 1989; Cassidy, 1999).

Com o desenvolvimento da criança, o sistema de apego passa a envolver representações mentais chamadas de modelos internos de funcionamento (*working models*). Esses modelos correspondem às representações que a criança constrói sobre si mesma, sobre os outros e sobre o ambiente a partir de suas experiências com figuras de apego (Bowlby, 1969/1990).

Essas representações influenciam as expectativas da criança em relação às relações sociais e aos comportamentos dos outros, contribuindo para a construção de sua identidade e de sua personalidade.

De acordo com estudos posteriores, os modelos internos de funcionamento podem influenciar as relações ao longo de todo o ciclo vital. Assim, as experiências precoces de cuidado e proteção desempenham papel fundamental na forma como os indivíduos estabelecem vínculos afetivos e lidam com situações de estresse ou insegurança.

Outro aspecto relevante abordado pela teoria refere-se à mentalização, conceito desenvolvido por Fonagy e Target (1997), que se refere à capacidade de compreender os estados mentais próprios e dos outros. Essa habilidade é construída nas primeiras relações sociais da criança e contribui para o desenvolvimento do self e das relações interpessoais.

Além disso, a cognição social também desempenha um papel importante na formação dos modelos internos de funcionamento. Segundo Ramires (2003), a criança participa ativamente de seu processo de desenvolvimento, interpretando as experiências vivenciadas e construindo significados sobre si mesma e sobre as pessoas ao seu redor.

Dessa forma, as experiências de apego na infância podem influenciar diferentes aspectos da vida do indivíduo, como a formação de amizades, relacionamentos afetivos, escolhas profissionais e o exercício da parentalidade.

3. O APEGO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No contexto da educação infantil, a escola passa a representar um espaço importante para a ampliação das relações sociais da criança. Nesse ambiente, professores podem assumir o papel de figuras de referência afetiva, contribuindo para o estabelecimento de vínculos de segurança.

Quando a criança encontra um ambiente acolhedor e profissionais sensíveis às suas necessidades emocionais, o processo de adaptação tende a ocorrer de forma mais tranquila. O professor, ao demonstrar disponibilidade emocional, empatia e cuidado, pode funcionar como uma base segura, conceito central na teoria do apego.

A presença de vínculos afetivos positivos no ambiente escolar favorece o desenvolvimento da autonomia, da confiança e da exploração do ambiente. A criança

que se sente segura tende a participar mais das atividades, interagir com colegas e desenvolver habilidades sociais e cognitivas.

Dessa forma, estratégias pedagógicas que valorizam o acolhimento, a escuta e a construção de relações afetivas contribuem significativamente para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil.

Além disso, é fundamental considerar que o ingresso na escola muitas vezes representa a primeira experiência de separação prolongada da criança em relação às suas figuras parentais. Esse momento pode gerar insegurança, ansiedade ou comportamentos regressivos, exigindo dos profissionais uma postura atenta e sensível. A forma como a instituição conduz esse período inicial pode influenciar diretamente a qualidade do vínculo que a criança estabelecerá com o ambiente escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à continuidade entre os contextos familiar e escolar. Quando há uma comunicação efetiva entre escola e família, cria-se uma rede de apoio que fortalece o sentimento de segurança da criança. Práticas como reuniões, registros do cotidiano e trocas frequentes de informações contribuem para alinhar expectativas e favorecer uma adaptação mais consistente.

A organização da rotina também desempenha um papel crucial na construção do apego. Ambientes previsíveis, com horários estruturados e atividades planejadas, ajudam a criança a compreender o funcionamento do espaço escolar, reduzindo a ansiedade diante do desconhecido. A repetição de experiências positivas fortalece a confiança e permite que a criança se sinta mais confortável para explorar novas situações.

Cabe destacar ainda que o vínculo afetivo não se limita à relação com o professor, mas se estende às interações com os pares. As experiências de amizade, cooperação e resolução de conflitos são mediadas pela segurança emocional que a criança desenvolve. Assim, o educador atua como facilitador dessas interações, promovendo um ambiente respeitoso e inclusivo.

Por fim, investir na formação dos profissionais da educação infantil é um elemento crucial para a consolidação de práticas que considerem o apego como dimensão central do desenvolvimento. Compreender as necessidades emocionais das crianças e reconhecer a importância dos vínculos afetivos permite ao professor atuar de forma mais consciente, contribuindo para a construção de trajetórias escolares mais positivas e significativas. Dessa forma, estratégias pedagógicas que

valorizam o acolhimento, a escuta e a construção de relações afetivas contribuem significativamente para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil.

3.1 TIPOS DE APEGO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A teoria do apego, desenvolvida por John Bowlby e ampliada por Mary Ainsworth, constitui um dos referenciais teóricos mais relevantes para a compreensão do desenvolvimento socioemocional na infância. Segundo Bowlby (1989), o apego pode ser compreendido como um sistema comportamental inato que tem como função garantir a proximidade da criança com suas figuras de cuidado, especialmente em situações de ameaça ou desconforto. Esse sistema possui valor adaptativo, pois aumenta as chances de sobrevivência do bebê ao assegurar proteção e cuidado.

Ainsworth (1978), ao aprofundar os estudos de Bowlby, desenvolveu o experimento conhecido como “Situação Estranha”, por meio do qual foi possível observar e classificar diferentes padrões de apego. Esse procedimento experimental permitiu identificar como as crianças reagem à separação e ao reencontro com suas figuras de apego, evidenciando a qualidade dos vínculos estabelecidos. A autora destaca que “as diferenças individuais no comportamento de apego refletem variações na história de interação entre a criança e o cuidador” (AINSWORTH et al., 1978, p. 41).

Inicialmente, foram identificados três padrões principais: apego seguro, apego inseguro evitativo e apego inseguro ambivalente. Posteriormente, Main e Solomon (1990) acrescentaram o padrão de apego desorganizado, ampliando a compreensão sobre a complexidade das relações afetivas na infância.

O apego seguro é considerado o padrão mais favorável ao desenvolvimento infantil. Crianças com esse tipo de apego demonstram confiança na disponibilidade e responsividade de suas figuras de cuidado. De acordo com Bowlby (1989), “a criança que possui uma base segura sente-se livre para explorar o mundo, pois sabe que pode retornar a essa base sempre que necessário” (p. 123). Esse comportamento evidencia a internalização de um modelo positivo de relação, no qual o outro é percebido como confiável e o self como digno de cuidado.

Ainsworth et al. (1978) observaram que crianças com apego seguro utilizam o cuidador como uma base segura para exploração, demonstrando equilíbrio entre autonomia e busca por proximidade. Quando ocorre a separação, podem apresentar

sinais de desconforto, mas conseguem se acalmar rapidamente após o reencontro. Esse padrão está fortemente associado a cuidadores sensíveis, que respondem de maneira consistente e adequada às necessidades da criança.

Em contraste, o apego inseguro evitativo caracteriza-se pela aparente independência da criança em relação à figura de apego. Crianças com esse padrão tendem a evitar o contato, especialmente após situações de separação. Segundo Ainsworth (1978), esse comportamento não indica ausência de necessidade afetiva, mas sim uma estratégia adaptativa diante de cuidadores pouco responsivos ou rejeitadores. Como destaca a autora, “a evitação do contato reflete uma defesa contra a rejeição repetida” (Ainsworth et al., 1978, p. 52).

Bowlby (1989) complementa essa análise ao afirmar que, nesse padrão, a criança aprende a suprimir a expressão de suas emoções como forma de manter alguma proximidade com o cuidador, ainda que de maneira limitada. Esse processo pode impactar o desenvolvimento emocional, dificultando a expressão de sentimentos e a construção de relações mais profundas ao longo da vida.

O apego inseguro ambivalente, também denominado resistente, apresenta características distintas. Nesse padrão, a criança demonstra intensa dependência da figura de apego e grande dificuldade em lidar com a separação. Ao contrário do padrão evitativo, há uma busca constante por proximidade, porém acompanhada de comportamentos de resistência ou ambivalência. Ainsworth et al. (1978) descrevem que essas crianças “alternam entre a busca por contato e a resistência ao consolo, revelando insegurança quanto à disponibilidade do cuidador” (p. 56).

Esse padrão está frequentemente associado a respostas inconsistentes por parte do cuidador, que ora se mostra disponível, ora indiferente. Essa imprevisibilidade dificulta a construção de um modelo estável de relação, gerando ansiedade e insegurança na criança. Como aponta Bowlby (1989), a inconsistência nas respostas do cuidador compromete a confiança da criança, levando-a a intensificar seus comportamentos de apego como forma de garantir atenção.

O apego desorganizado, por sua vez, foi identificado por Main e Solomon (1990) como um padrão que não se encaixa nas categorias anteriores. Caracteriza-se por comportamentos contraditórios, desorientados ou até mesmo interrompidos na presença da figura de apego. A criança pode, por exemplo, aproximar-se do cuidador e, simultaneamente, demonstrar medo ou evitar o contato.

Segundo Main e Hesse (1990), esse padrão está frequentemente associado a contextos de negligência, abuso ou experiências traumáticas, nos quais a figura de apego é simultaneamente fonte de proteção e de medo. Como afirmam os autores, “a desorganização do apego reflete um colapso das estratégias organizadas de enfrentamento diante de uma figura que deveria oferecer segurança” (MAIN; HESSE, 1990, p. 163).

Além da descrição dos padrões de apego, é fundamental considerar os impactos desses estilos no desenvolvimento global da criança. Diversos estudos indicam que o apego seguro está relacionado a melhores indicadores de competência social, regulação emocional e desempenho acadêmico (Sroufe, 2005). Crianças com esse padrão tendem a estabelecer relações mais positivas com pares e adultos, demonstrando empatia, cooperação e maior capacidade de resolução de conflitos.

Por outro lado, padrões inseguros de apego podem estar associados a dificuldades emocionais e comportamentais. Crianças com apego evitativo podem apresentar distanciamento afetivo e baixa expressividade emocional, enquanto aquelas com apego ambivalente podem demonstrar dependência excessiva e ansiedade. Já o apego desorganizado está frequentemente relacionado a comportamentos mais desafiadores e dificuldades significativas de regulação emocional (Lyons-Ruth; Jacobvitz, 2008).

Outro conceito central na teoria do apego é o de modelos operantes internos. Segundo Bowlby (1989), esses modelos são construídos a partir das experiências iniciais da criança e influenciam suas expectativas em relação a si mesma e aos outros. Assim, uma criança que vivencia relações seguras tende a desenvolver uma autoimagem positiva e a confiar nas relações interpessoais. Em contrapartida, experiências negativas podem levar à formação de modelos marcados pela desconfiança e insegurança.

No contexto da educação infantil, compreender os diferentes tipos de apego é crucial para uma atuação pedagógica mais sensível e eficaz. Professores frequentemente se deparam com comportamentos que refletem esses padrões, como crianças excessivamente dependentes, retraídas ou desafiadoras. Conforme destaca Oliveira (2011), “o educador precisa interpretar tais comportamentos como formas de comunicação das necessidades emocionais da criança, e não apenas como questões disciplinares” (p. 78).

Além disso, a escola pode desempenhar um papel significativo na construção ou ressignificação dos vínculos de apego. Relações positivas com professores podem funcionar como experiências corretivas, especialmente para crianças que vivenciam padrões inseguros em seus contextos familiares. Como afirmam Pianta e Stuhlman (2004), a qualidade da relação professor-criança está diretamente relacionada ao desenvolvimento socioemocional e ao sucesso escolar.

Dessa forma, práticas pedagógicas que valorizam o acolhimento, a escuta e a previsibilidade da rotina contribuem para a construção de um ambiente emocionalmente seguro. A sensibilidade do professor, sua capacidade de responder às necessidades da criança e de estabelecer relações consistentes são elementos decisivos nesse processo.

Por fim, a compreensão dos tipos de apego permite ampliar o olhar sobre o desenvolvimento infantil, integrando aspectos emocionais, sociais e cognitivos. Ao reconhecer a importância dos vínculos afetivos, o profissional da educação infantil pode atuar de maneira mais consciente e intencional, contribuindo para a formação de sujeitos mais seguros, autônomos e capazes de estabelecer relações saudáveis ao longo da vida.

3.2 APEGO E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O desenvolvimento socioemocional na primeira infância está diretamente relacionado à qualidade das relações estabelecidas entre a criança e seus cuidadores. A presença de vínculos afetivos seguros contribui significativamente para o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e da capacidade de estabelecer relações sociais saudáveis.

Segundo Bowlby (1989), as experiências precoces de apego influenciam a forma como a criança percebe a si mesma e aos outros. Quando a criança recebe respostas sensíveis e consistentes às suas necessidades emocionais, tende a desenvolver uma percepção positiva de si mesma e a confiar nas relações interpessoais.

Essas experiências também contribuem para o desenvolvimento da regulação emocional, que corresponde à capacidade de compreender, expressar e controlar as próprias emoções. Crianças que crescem em ambientes emocionalmente seguros

apresentam maior facilidade para lidar com frustrações, resolver conflitos e estabelecer relações sociais positivas.

De acordo com estudos da psicologia do desenvolvimento, o ambiente escolar desempenha um papel fundamental nesse processo, especialmente quando as crianças ingressam na educação infantil. Nesse contexto, os professores passam a integrar a rede de apoio emocional da criança, podendo contribuir para o fortalecimento de sua segurança emocional.

Além disso, as interações sociais estabelecidas no ambiente escolar proporcionam oportunidades importantes para o desenvolvimento de habilidades sociais, como empatia, cooperação, comunicação e resolução de conflitos.

Outro aspecto relevante refere-se à construção da autonomia infantil. Quando a criança se sente segura em relação às figuras adultas que a cercam, torna-se mais propensa a explorar o ambiente, experimentar novas atividades e desenvolver suas capacidades cognitivas e sociais.

Assim, o desenvolvimento socioemocional na infância não ocorre de forma isolada, mas está profundamente relacionado às experiências afetivas vivenciadas nos diferentes contextos sociais em que a criança está inserida, especialmente na família e na escola.

Embora a Teoria do Apego, proposta por Bowlby, represente uma das principais abordagens para compreender a formação de vínculos afetivos na infância, outros referenciais teóricos da psicologia do desenvolvimento também oferecem contribuições relevantes para a compreensão das relações estabelecidas entre crianças, cuidadores e professores.

Entre esses referenciais destaca-se a teoria ecológica do desenvolvimento humano proposta por Urie Bronfenbrenner. Segundo esse autor, o desenvolvimento infantil ocorre a partir da interação entre diferentes sistemas ambientais que influenciam a vida da criança, como a família, a escola e a comunidade (Bronfenbrenner, 1996). Nesse modelo, o ambiente escolar constitui um importante contexto de desenvolvimento, pois amplia as interações sociais da criança e possibilita novas experiências afetivas e cognitivas.

A perspectiva ecológica permite compreender que o desenvolvimento infantil não ocorre de forma isolada, mas resulta da interação entre múltiplos fatores sociais, culturais e emocionais. Dessa forma, os vínculos estabelecidos no ambiente escolar

podem atuar como importantes elementos de proteção e promoção do desenvolvimento saudável.

Outra contribuição relevante para a compreensão do desenvolvimento infantil encontra-se na teoria sociocultural de Lev Vygotsky. Para esse autor, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural. Nesse sentido, o contato com adultos e com outras crianças possibilita a construção de novos conhecimentos e habilidades (Vygotsky, 1998).

No contexto da educação infantil, os professores desempenham papel fundamental como mediadores do processo de aprendizagem, contribuindo não apenas para o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também para o fortalecimento das relações sociais e emocionais.

Além disso, a teoria psicogenética de Henri Wallon também destaca a importância das emoções no desenvolvimento humano. Para Wallon (2007), a afetividade constitui um elemento central na construção da personalidade e no desenvolvimento das relações sociais. Segundo o autor, as emoções exercem papel organizador nas primeiras experiências da criança, influenciando sua relação com o ambiente e com as pessoas ao seu redor.

A partir dessa perspectiva, a relação estabelecida entre professor e aluno na educação infantil pode desempenhar função significativa no processo de desenvolvimento emocional da criança, contribuindo para a construção de sentimentos de segurança e pertencimento no ambiente escolar.

Outra contribuição importante para a compreensão das relações afetivas na infância é apresentada por Donald Winnicott. De acordo com esse autor, o desenvolvimento saudável da criança depende da presença de um ambiente suficientemente bom, caracterizado pela sensibilidade e pela capacidade do cuidador em responder às necessidades emocionais da criança (Winnicott, 1975).

No contexto escolar, professores que demonstram sensibilidade às necessidades emocionais das crianças podem contribuir para a construção de um ambiente acolhedor, favorecendo o processo de adaptação e o estabelecimento de vínculos afetivos positivos.

Dessa forma, a integração entre diferentes perspectivas teóricas permite ampliar a compreensão sobre o desenvolvimento infantil e sobre a importância das relações afetivas na primeira infância. A articulação entre as contribuições de Bowlby,

Bronfenbrenner, Vygotsky, Wallon e Winnicott evidencia que o desenvolvimento da criança envolve dimensões emocionais, sociais e cognitivas, sendo fortemente influenciado pelas interações estabelecidas nos diferentes contextos em que ela está inserida.

3.3 A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE ESCOLAR NO FORTALECIMENTO DOS VÍNCULOS AFETIVOS

A escola representa um dos primeiros espaços sociais frequentados pela criança fora do ambiente familiar. Nesse contexto, a instituição educacional desempenha um papel relevante na ampliação das experiências sociais e no fortalecimento dos vínculos afetivos. Na educação infantil, o ambiente escolar não deve ser compreendido apenas como um espaço de aprendizagem acadêmica, mas também como um ambiente de cuidado, acolhimento e desenvolvimento emocional.

Professores que demonstram sensibilidade às necessidades das crianças contribuem para a construção de um ambiente seguro, no qual os alunos se sentem respeitados, valorizados e compreendidos. Essa postura favorece o estabelecimento de relações de confiança, que são fundamentais para o desenvolvimento infantil.

De acordo com Oliveira (2011), o professor na educação infantil desempenha uma função que envolve não apenas aspectos pedagógicos, mas também afetivos e relacionais. A forma como o professor se comunica com as crianças, responde às suas necessidades e organiza o ambiente educativo pode influenciar diretamente o processo de adaptação e aprendizagem.

Além disso, o ambiente escolar também possibilita a vivência de experiências coletivas, nas quais as crianças aprendem a compartilhar, respeitar regras e lidar com diferenças. Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento da convivência social e da construção da identidade.

Nesse sentido, práticas pedagógicas que valorizam o acolhimento, o diálogo, a escuta e a construção de vínculos afetivos contribuem para o desenvolvimento integral da criança, fortalecendo sua segurança emocional e favorecendo o processo de aprendizagem.

A relevância do ambiente escolar no fortalecimento dos vínculos afetivos pode ser melhor compreendida à luz da teoria do apego. Conforme afirma Bowlby (1989), a presença de uma “base segura” é fundamental para que a criança se sinta confiante

para explorar o ambiente e estabelecer novas relações. Nesse contexto, o professor pode assumir o papel de figura de referência secundária, especialmente quando demonstra consistência, sensibilidade e disponibilidade emocional no cotidiano escolar.

A qualidade das interações estabelecidas na escola influencia diretamente o desenvolvimento socioemocional da criança. Segundo Pianta (1999), “relações positivas entre professores e crianças estão associadas a melhores resultados acadêmicos e maior competência social” (p. 67). Isso evidencia que o vínculo afetivo não é um elemento secundário, mas um componente central no processo educativo, especialmente na educação infantil.

A organização do espaço físico também exerce influência significativa na construção desses vínculos. Ambientes acolhedores, organizados e que favoreçam a interação contribuem para que a criança se sinta pertencente ao espaço escolar. Horn (2004) destaca que “o ambiente educa”, ou seja, a forma como o espaço é estruturado comunica valores, expectativas e possibilidades de interação. Espaços que favorecem o brincar, a cooperação e a autonomia potencializam a construção de relações afetivas positivas.

Outro aspecto crucial refere-se à previsibilidade da rotina. Crianças pequenas necessitam de estabilidade para desenvolver segurança emocional. Rotinas organizadas, com momentos bem definidos, ajudam a reduzir a ansiedade e permitem que a criança compreenda o funcionamento do ambiente escolar. De acordo com Barbosa (2006), a rotina na educação infantil “constitui um elemento estruturante que organiza o tempo, o espaço e as relações” (p. 45), favorecendo o sentimento de segurança.

A escuta sensível por parte do professor também se configura como elemento central no fortalecimento dos vínculos. Escutar a criança implica reconhecer suas emoções, validar seus sentimentos e considerar suas expressões como formas legítimas de comunicação. Conforme aponta Rinaldi (2012), inspirada na abordagem de Reggio Emilia, “escutar é estar disponível ao outro, reconhecendo-o como sujeito de direitos e produtor de cultura” (p. 124). Essa perspectiva amplia o papel do educador, que deixa de ser apenas transmissor de conteúdos para tornar-se mediador de relações.

Além da relação professor-criança, as interações entre pares desempenham papel decisivo no desenvolvimento afetivo. A convivência com outras crianças

possibilita a construção de habilidades sociais, como empatia, cooperação e resolução de conflitos. Vygotsky (1991) destaca que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais, sendo o outro um mediador fundamental no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o ambiente escolar oferece um espaço privilegiado para a construção dessas competências.

É necessário considerar, ainda, que crianças chegam à escola com diferentes histórias de vida e experiências afetivas. Algumas podem ter vivenciado vínculos seguros, enquanto outras podem apresentar padrões inseguros ou fragilizados. O ambiente escolar, quando estruturado de forma acolhedora, pode funcionar como um fator de proteção, contribuindo para a ressignificação dessas experiências. Como afirmam Bronfenbrenner (1996), os diferentes contextos de desenvolvimento interagem entre si, podendo potencializar ou minimizar impactos ao longo da vida da criança.

A formação do professor constitui um elemento crucial nesse processo. Profissionais preparados para compreender o desenvolvimento infantil em sua dimensão emocional tendem a adotar práticas mais sensíveis e intencionais. Segundo Tardif (2002), o saber docente é construído a partir de diferentes fontes, incluindo a experiência, a formação acadêmica e as interações cotidianas. Assim, investir na formação continuada contribui para a construção de práticas pedagógicas mais qualificadas.

Outro ponto relevante refere-se à parceria entre escola e família. A construção de vínculos afetivos no ambiente escolar torna-se mais consistente quando há diálogo e colaboração entre esses dois contextos. De acordo com Polonia e Dessen (2005), a relação entre família e escola é um fator decisivo para o desenvolvimento infantil, pois possibilita a continuidade das experiências afetivas e educativas.

Além disso, práticas pedagógicas que promovem o protagonismo infantil contribuem para o fortalecimento da autoestima e da identidade. Quando a criança é ouvida, participa das decisões e tem suas produções valorizadas, ela se reconhece como sujeito ativo no processo educativo. Isso reforça o sentimento de pertencimento e fortalece os vínculos com o ambiente escolar.

A afetividade, nesse contexto, não deve ser compreendida como algo espontâneo ou secundário, mas como um elemento estruturante da prática pedagógica. Wallon (2007) destaca que emoção e cognição são dimensões indissociáveis no desenvolvimento humano, sendo a afetividade um componente

essencial na construção do conhecimento. Assim, ambientes que negligenciam o aspecto emocional tendem a limitar as possibilidades de aprendizagem.

Por fim, reconhecer a importância do ambiente escolar no fortalecimento dos vínculos afetivos implica compreender a criança em sua totalidade. O desenvolvimento cognitivo, social e emocional ocorre de forma integrada, sendo influenciado pela qualidade das relações estabelecidas no cotidiano escolar. Ao promover um ambiente acolhedor, seguro e relacionalmente significativo, a escola contribui de maneira decisiva para a formação de sujeitos mais confiantes, autônomos e capazes de estabelecer relações saudáveis ao longo da vida.

4. METODOLOGIA

4.1 TIPO DE PESQUISA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e caráter explicativo. A pesquisa qualitativa permite compreender fenômenos sociais a partir da interpretação das experiências e percepções dos participantes, possibilitando uma análise mais aprofundada das relações estabelecidas no ambiente escolar.

Além disso, trata-se de uma pesquisa explicativa, pois busca compreender os fatores que influenciam a formação dos vínculos afetivos entre crianças e professores no contexto da educação infantil, investigando as relações existentes entre as variáveis envolvidas no processo de adaptação escolar.

4.2 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram crianças com idade entre 3 e 6 anos matriculadas em uma instituição de educação infantil da rede privada do Vale do Itajaí (SC) bem como professores que atuam diretamente com essas crianças.

Participaram da pesquisa quatro professoras da educação infantil e os pais ou responsáveis pelas crianças matriculadas nas turmas observadas. A participação ocorreu de forma voluntária, mediante autorização prévia da instituição e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos responsáveis.

4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos principais:

- **Questionário semiestruturado**, aplicado aos professores e aos pais, contendo perguntas relacionadas ao processo de adaptação da criança, à formação de vínculos afetivos e às estratégias utilizadas para favorecer o desenvolvimento emocional das crianças no ambiente escolar.
- **Observação direta em sala de aula**, realizada ao longo de um período de um mês, com registros em diário de campo. As observações tiveram como foco as interações entre crianças e professores, os comportamentos das crianças durante o período de adaptação e as estratégias utilizadas pelos docentes para promover segurança e acolhimento.

4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Inicialmente foi realizado contato com a direção da instituição de educação infantil para apresentação da proposta de pesquisa e solicitação de autorização para a realização do estudo.

Após a autorização institucional, os professores foram convidados a participar da pesquisa e receberam informações sobre os objetivos do estudo. A coleta de dados ocorreu durante visitas semanais à instituição ao longo de um mês. Nesse período foram realizadas observações da rotina escolar e aplicados os questionários aos professores e aos responsáveis.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados foram analisados por meio da **Análise de Conteúdo**, conforme proposta por Bardin (2011). Esse método permite organizar, categorizar e interpretar os dados qualitativos obtidos por meio dos questionários e das observações realizadas em campo.

As categorias de análise foram construídas posteriormente, a partir das informações coletadas, permitindo identificar padrões relacionados à formação dos vínculos afetivos entre crianças e professores no contexto escolar.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados coletados por meio das observações em sala de aula e dos questionários aplicados aos professores e responsáveis possibilitou identificar aspectos relevantes relacionados ao processo de adaptação das crianças ao ambiente escolar e à formação de vínculos afetivos com os professores.

Os dados foram organizados em categorias de análise que emergiram do processo de interpretação das informações coletadas. Entre as principais categorias identificadas destacam-se: o processo de adaptação das crianças ao ambiente escolar, o professor como figura de apego no contexto educativo, as estratégias utilizadas pelos professores para fortalecer os vínculos afetivos e os impactos desses vínculos no desenvolvimento socioemocional das crianças.

5.1 PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DAS CRIANÇAS AO AMBIENTE ESCOLAR

Durante o período inicial de ingresso na escola, observou-se que muitas crianças demonstraram comportamentos associados à ansiedade de separação, tais como choro, resistência em permanecer na sala de aula, dificuldade em se separar dos pais e busca constante pela presença de figuras familiares.

Esse comportamento é considerado esperado dentro do processo de adaptação escolar, especialmente em crianças pequenas que estão vivenciando, pela primeira vez, a experiência de separação prolongada de seus cuidadores primários. De acordo com a teoria do apego proposta por Bowlby (1989), a criança tende a buscar proximidade com figuras de referência quando se sente insegura ou ameaçada, utilizando comportamentos como o choro e a busca de contato físico como estratégias para restabelecer a sensação de segurança.

Nas observações realizadas, verificou-se que nos primeiros dias de aula algumas crianças demonstravam maior resistência em participar das atividades propostas, preferindo permanecer próximas ao professor ou observando o ambiente antes de se envolver nas interações com os colegas. Com o passar dos dias, entretanto, foi possível observar uma redução gradual desses comportamentos de insegurança.

Esse processo de adaptação ocorreu de forma mais rápida quando os professores adotavam posturas acolhedoras, oferecendo apoio emocional, atenção

individualizada e segurança afetiva. Quando as crianças percebiam a disponibilidade emocional do professor, demonstravam maior disposição para explorar o ambiente, participar das atividades e interagir com os colegas.

Esses resultados corroboram com as contribuições de Ainsworth (1978), que enfatiza que a presença de uma figura de apego sensível e responsiva contribui para que a criança desenvolva maior segurança emocional, possibilitando a exploração do ambiente de forma mais autônoma.

5.2 O PROFESSOR COMO FIGURA DE APEGO NO AMBIENTE ESCOLAR

Os dados analisados indicaram que os professores desempenham um papel fundamental na formação de vínculos afetivos com as crianças no ambiente escolar. Embora os pais ou responsáveis sejam considerados as principais figuras de apego durante a infância, a literatura aponta que outras figuras significativas também podem assumir esse papel em determinados contextos, como é o caso dos professores na educação infantil.

Durante as observações realizadas em sala de aula, foi possível identificar diversas situações em que as crianças buscavam o professor como fonte de segurança emocional. Em momentos de insegurança, frustração ou conflito com colegas, as crianças frequentemente recorriam ao professor em busca de acolhimento, orientação ou apoio emocional.

Esse comportamento evidencia que o professor pode desempenhar a função de figura de apego secundária, oferecendo suporte emocional e funcionando como uma base segura para a criança. Segundo Bowlby (1989), a presença de uma base segura permite que a criança desenvolva maior confiança para explorar o ambiente e estabelecer novas relações sociais.

Além disso, os questionários respondidos pelos professores revelaram que muitos deles reconhecem a importância do vínculo afetivo no processo educativo. Os docentes relataram que a construção de uma relação de confiança com os alunos contribui significativamente para o desenvolvimento emocional e para a participação das crianças nas atividades pedagógicas.

Nesse sentido, a relação estabelecida entre professor e aluno vai além da transmissão de conteúdos acadêmicos, envolvendo também aspectos emocionais e afetivos que influenciam diretamente o processo de aprendizagem.

5.3 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES PARA FORTALECER OS VÍNCULOS AFETIVOS

Entre as estratégias relatadas pelos professores e observadas no cotidiano escolar, destacaram-se diversas práticas que contribuem para o fortalecimento dos vínculos afetivos com as crianças.

Uma das estratégias mais mencionadas foi o acolhimento individual no momento da chegada à escola. Muitos professores relataram a importância de receber cada criança de forma individualizada, chamando-a pelo nome, estabelecendo contato visual e demonstrando interesse por suas emoções e experiências.

Outra estratégia frequentemente utilizada refere-se à escuta das emoções das crianças. Os professores destacaram que procuram conversar com os alunos sobre seus sentimentos, especialmente em momentos de conflito ou tristeza, incentivando-os a expressar suas emoções.

As atividades lúdicas também foram apontadas como um recurso importante para a construção de vínculos afetivos. Brincadeiras, jogos e atividades coletivas favorecem a interação entre as crianças e criam oportunidades para o desenvolvimento de relações de confiança com o professor.

Além disso, foi possível observar que os professores utilizam estratégias de mediação de conflitos, auxiliando as crianças a resolverem desentendimentos com colegas de forma respeitosa. Esse tipo de intervenção contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e para a construção de um ambiente escolar mais seguro e acolhedor.

Outro aspecto importante identificado na pesquisa foi a comunicação constante com as famílias. Os professores relataram que manter um diálogo aberto com os pais ou responsáveis contribui para compreender melhor as necessidades das crianças e fortalecer o processo de adaptação escolar.

5.4 IMPACTOS DOS VÍNCULOS AFETIVOS NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DAS CRIANÇAS

A análise dos dados também permitiu identificar que a presença de vínculos afetivos positivos no ambiente escolar exerce influência significativa no desenvolvimento socioemocional das crianças. Crianças que demonstravam maior

proximidade e confiança em relação aos professores apresentavam maior participação nas atividades, maior interação com os colegas e maior disposição para explorar o ambiente escolar.

Essas crianças também demonstravam maior capacidade de lidar com frustrações e conflitos, recorrendo ao professor ou utilizando estratégias de comunicação para resolver situações difíceis. Segundo estudos sobre desenvolvimento infantil, a segurança emocional proporcionada pelas relações de apego favorece o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e da capacidade de estabelecer relações sociais saudáveis.

Além disso, observou-se que crianças que estabeleciam vínculos positivos com os professores demonstravam maior interesse pelas atividades pedagógicas e maior envolvimento nas propostas educativas.

Esse resultado reforça a importância do aspecto afetivo no processo educativo, especialmente na educação infantil, fase em que o desenvolvimento emocional está diretamente relacionado às experiências vivenciadas no ambiente social.

5.5 RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO

Outro aspecto relevante identificado durante a análise dos dados refere-se à importância da relação entre família e escola no processo de adaptação das crianças. Os professores destacaram que quando os pais demonstram confiança na instituição e colaboram com o processo de adaptação, as crianças tendem a sentir-se mais seguras no ambiente escolar.

Durante o período de observação, foi possível identificar que algumas crianças apresentavam maior tranquilidade na separação quando os pais demonstravam atitudes positivas em relação à escola, transmitindo segurança e confiança.

Por outro lado, situações em que os pais demonstravam ansiedade ou insegurança no momento da despedida pareciam influenciar o comportamento das crianças, que apresentavam maior resistência em permanecer na escola. Esses resultados indicam que o processo de adaptação escolar não envolve apenas a criança, mas também a família e a instituição, sendo necessário que haja uma relação de parceria entre esses diferentes contextos. De acordo com a literatura sobre desenvolvimento infantil, a cooperação entre família e escola contribui

significativamente para a construção de um ambiente educativo mais acolhedor e favorável ao desenvolvimento integral da criança.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu compreender, de forma mais abrangente, como os vínculos afetivos entre crianças de 3 a 6 anos e seus professores se constituem no contexto da educação infantil, evidenciando que tais relações assumem um papel estruturante no desenvolvimento socioemocional e na adaptação escolar. A partir da análise dos dados, confirma-se que o ingresso na escola representa um momento sensível, marcado por desafios emocionais que exigem intervenções intencionais por parte dos educadores.

Os achados reforçam que a qualidade das interações estabelecidas no ambiente escolar é um fator decisivo para a construção da segurança emocional da criança. Professores que demonstram sensibilidade, disponibilidade afetiva e consistência em suas ações contribuem diretamente para a formação de vínculos seguros, funcionando como base de apoio para a exploração do ambiente e para o engajamento nas atividades pedagógicas. Nesse sentido, o vínculo não se configura como um elemento complementar, mas como condição central para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral.

Outro ponto que se destaca refere-se ao papel ativo da criança nesse processo. Observou-se que, à medida que se sente segura, a criança amplia sua participação social, desenvolve maior autonomia e apresenta avanços na regulação emocional. Isso evidencia que o desenvolvimento socioemocional não ocorre de forma passiva, mas resulta de interações contínuas e significativas com o meio, especialmente com figuras adultas de referência.

A pesquisa também evidenciou que as estratégias adotadas pelos professores — como o acolhimento individualizado, a escuta sensível, a mediação de conflitos e o uso de atividades lúdicas — constituem práticas pedagógicas potentes para o fortalecimento dos vínculos afetivos. Tais práticas demonstram que a intencionalidade docente é um elemento crucial na construção de um ambiente emocionalmente seguro e promotora de desenvolvimento.

Além disso, a relação entre família e escola mostrou-se um componente essencial nesse processo. A parceria entre esses contextos contribui para a

construção de uma rede de apoio mais consistente, favorecendo a adaptação da criança e a continuidade das experiências afetivas. Quando há alinhamento entre as práticas familiares e escolares, observa-se maior estabilidade emocional e segurança por parte das crianças.

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de compreender as singularidades de cada criança. Os diferentes padrões de apego influenciam a forma como elas respondem ao ambiente escolar, exigindo dos professores um olhar atento e uma atuação flexível. Reconhecer essas diferenças possibilita intervenções mais adequadas, evitando interpretações reducionistas de comportamentos que, muitas vezes, expressam necessidades emocionais não verbalizadas.

Do ponto de vista institucional, os resultados apontam para a necessidade de que as escolas de educação infantil incorporem a dimensão afetiva como eixo estruturante de suas propostas pedagógicas. Isso implica repensar não apenas as práticas em sala de aula, mas também aspectos como organização da rotina, formação docente, planejamento pedagógico e políticas de acolhimento. Investir na formação continuada dos professores, com foco no desenvolvimento socioemocional e na teoria do apego, configura-se como uma estratégia fundamental para qualificar a prática educativa.

Cabe destacar, ainda, que o ambiente escolar pode atuar como fator de proteção, especialmente para crianças que vivenciam contextos familiares fragilizados. Nesse sentido, a escola assume uma função social ampliada, contribuindo para a promoção de trajetórias de desenvolvimento mais saudáveis e para a redução de possíveis impactos negativos decorrentes de experiências precoces adversas.

Como limitações do estudo, destaca-se o número reduzido de participantes e o recorte específico de uma instituição privada, o que não permite generalizações. Dessa forma, recomenda-se a realização de novas pesquisas que contemplem diferentes contextos educacionais, incluindo instituições públicas, bem como estudos longitudinais que possibilitem acompanhar os efeitos dos vínculos afetivos ao longo do tempo.

Por fim, reafirma-se que a compreensão do apego no contexto educacional amplia as possibilidades de atuação docente e contribui para a construção de práticas mais sensíveis, intencionais e fundamentadas teoricamente. Considerar a afetividade como elemento central no processo educativo não apenas potencializa o

desenvolvimento infantil, mas também fortalece a escola como um espaço de pertencimento, cuidado e formação humana.

REFERÊNCIAS

- AINSWORTH, Mary D. S. **Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1978.
- AINSWORTH, Mary D. S.; BOWLBY, John. An ethological approach to personality development. **American Psychologist**, Washington, v. 46, n. 4, p. 333–341, 1991.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOWLBY, John. **Apego e perda: apego**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BOWLBY, John. **Attachment and loss: attachment**. New York: Basic Books, 1969.
- BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- CASSIDY, Jude. The nature of the child's ties. In: CASSIDY, Jude; SHAVER, Phillip R. **Handbook of attachment: theory, research and clinical applications**. New York: Guilford Press, 1999. p. 3–20.
- DALBEN, Juliane; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 37–45, 2005.
- FONAGY, Peter; TARGET, Mary. Attachment and reflective function: their role in self-organization. **Development and Psychopathology**, Cambridge, v. 9, p. 679–700, 1997.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Saberes, cores e sabores da organização do espaço na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LYONS-RUTH, Karlen; JACOBVITZ, Deborah. Attachment disorganization: genetic factors, parenting contexts, and developmental transformation from infancy to adulthood. In: CASSIDY, Jude; SHAVER, Phillip R. **Handbook of attachment: theory, research and clinical applications**. 2. ed. New York: Guilford Press, 2008. p. 666–697.
- MAIN, Mary; SOLOMON, Judith. Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In: GREENBERG, Mark T.; CICCETTI, Dante; CUMMINGS, E. Mark (org.). **Attachment in the preschool years**. Chicago: University of Chicago Press, 1990. p. 121–160.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIANTA, Robert C. **Enhancing relationships between children and teachers**. Washington: American Psychological Association, 1999.
- POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303–312, 2005.
- RAMIRES, Vera Regina Rohnelt. Cognição social e teoria do apego. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 403–412, 2003.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SROUFE, L. Alan. Attachment and development: a prospective, longitudinal study from birth to adulthood. **Attachment & Human Development**, v. 7, n. 4, p. 349–367, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Agência Brasileira ISBN
ISBN: 978-65-6153-003-3