

RELAÇÃO FAMÍLIA–ESCOLA: DA CASA AO MUNDO

*Pertencimento, pluralidade, arte e humanização na construção da autonomia*¹

Alexandre Medeiros²

Silvia M. Gasparian Colello³

Valéria Amorim Arantes de Araújo⁴

Resumo: Este ensaio analisa a relação família–escola como corresponsabilidade entre instâncias formativas distintas. Parte da crítica à escola conteudista – modelo-fábrica e avança em direção à concepção de uma escola que educa, entendida como tempo humano de formação, encontro e abertura ao mundo. Defende que pertencimento (entendido como integração e participação ativa do sujeito nos âmbitos doméstico e escolar) e pluralidade (dada pela multiplicidade de experiências do sujeito na relação com o seu mundo) se complementam na construção da autonomia e discute, por meio de uma matriz das etapas da educação básica, como a presença adulta e mecanismos de apoio precisam transformar-se ao longo da vida escolar. Como uma das possibilidades de humanizar as relações entre escola, família e estudantes, examina a arte como mediação capaz de transformar o conhecimento em experiência sensível, compartilhada e formativa.

Palavras-chave: Relação família–escola; formação humana; *scholē*; arte e educação; autonomia.

Abstract: This essay analyzes the family–school relationship as a form of co-responsibility between distinct formative institutions. It begins with a critique of the content-centered, factory-model school and moves toward the conception of a school that educates, understood as a human time for formation, encounter, and openness to the world. It argues that belonging (understood as the individual's integration and active participation in domestic and school contexts) and plurality (arising from the multiplicity of the individual's experiences in relation to the world) complement one another in the construction of autonomy. Through a matrix covering the stages of basic education, it discusses how adult presence and support mechanisms need to change throughout school life. As one of the possible ways of humanizing relationships among school, family+, and students, it examines art as a form of mediation capable of transforming knowledge into a sensitive, shared, and formative experience.

Keywords: Family–school relationship; human formation; *scholē*; art and education; autonomy.

1. Introdução

A relação entre família e escola não se esgota em reuniões, comunicados, tarefas, relatórios avaliativos ou negociação de conflitos. Ela toca uma questão mais profunda: como

¹ Este artigo desenvolve e sistematiza reflexões apresentadas na aula Relação família–escola, do Curso de Extensão Universitária - A Educação Básica em Perspectiva: o Convívio Escolar, promovido pelo Observatório da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), em 18 de agosto de 2026. Aula mediada por Valéria Amorim Arantes e ministrada por Silvia M. Gasparian Colello e Alexandre Medeiros.

² Pós-Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP); Diretor Acadêmico do Júlio Verne Centro de Estudos; pesquisador de Filosofia da Educação, Psicologia da Educação e Literatura.

³ Livre-Docente em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP); Docente Sênior vinculada ao Programa de Pós-Graduação da FEUSP, na área de Educação, Linguagem e Psicologia.

⁴ Livre-Docente em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP); Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

diferentes adultos podem compartilhar a responsabilidade pela formação de uma criança sem confundir funções, disputar lugares ou impedir o movimento pelo qual ela se torna progressivamente autora de sua própria vida? Entre presença e separação, proteção e abertura ao mundo, cuidado e autonomia, o campo de interseção família–escola constitui um dos territórios mais delicados e relevantes da experiência escolar.

O problema que orienta este artigo pode ser formulado da seguinte maneira: como preservar as especificidades formativas da família e da escola e, simultaneamente, construir entre elas uma corresponsabilidade capaz de favorecer autonomia, convivência responsável e humanização? A hipótese é que a qualidade dessa relação depende menos da sobreposição de funções do que da possibilidade de cada instituição oferecer, a seu modo, condições para que a criança transite do pertencimento à pluralidade — da origem familiar à inserção no mundo comum — e da dependência à responsabilidade e autonomia.

O percurso teórico reúne autores mobilizados por problemas específicos: a distinção entre instrução e humanização; a formação integral e a educação do olhar; a emancipação progressiva da criança e a participação familiar; o encontro, a cooperação e a alteridade; a crítica às formas escolares naturalizadas; e a experiência estética como produção de sentido. Essa composição procura evitar uma justaposição de referências e organizá-las em torno das questões que estruturam o argumento. O fio condutor é uma passagem crítica: da escola que não queremos reproduzir — conteudista, padronizada e submetida à lógica fabril — à escola que queremos construir, comprometida com a formação humana, a pluralidade, a cooperação e a autonomia.

O *corpus* teórico foi organizado em três eixos complementares: a humanização como exigência ética da educação; a escola como espaço de encontro, alteridade e formação; e a experiência estética como uma das possibilidades de mediação para a sensibilidade, o reconhecimento do outro e a produção de sentido.

Metodologicamente, trata-se de um ensaio teórico-reflexivo que combina análise conceitual e fundamentação pedagógica. O texto desenvolve questões gestadas e amadurecidas na preparação da aula “Relação família–escola”, realizada no Curso de Extensão Universitária *A Educação Básica em Perspectiva: o Convívio Escolar*, do Observatório da Educação da FEUSP, e incorpora a interlocução com a pesquisa construída com famílias que deu origem à obra *Crianças na escola... E agora?* (COLELLO, 2024). A matriz formativa e as experiências artísticas aqui apresentadas funcionam como dispositivos reflexivos, e não como evidências empíricas conclusivas.

2. Relação escola-família: tensões, limites e possibilidades

A relação família–escola, não raro, costuma oscilar entre dois extremos igualmente problemáticos: a presença excessiva, que invade, controla e desautoriza; e a omissão, que fragiliza vínculos e transfere responsabilidades. Entre esses polos, instala-se facilmente a culpabilização recíproca — a família acusa a escola, a escola responsabiliza a família — e a criança pode permanecer no centro de uma tensão que não criou (COLELLO, 2024). Quando a desconfiança dos adultos transborda para a criança, surge uma contradição inquietante: se esta escola é tão ruim e seus profissionais não são confiáveis, por que me enviam todos os dias para lá? (SAGGIO, 2026).

Superar essa lógica exige diálogo, negociação e revisão dos papéis de cada instituição. Família e escola não precisam ocupar o mesmo lugar, mas precisam construir confiança suficiente para sustentar uma mesma trajetória formativa. Numa concepção ampla de educação, a parceria se fortalece quando há proximidade sem invasão, autonomia sem abandono, cuidado sem superproteção e crítica sem desautorização. Assim, o conflito deixa de ser mera disputa entre adultos e pode tornar-se oportunidade de crescimento, aprendizagem e humanização (COLELLO, 2024). A figura a seguir ilustra focos de tensão típicos entre família e escola, bem como a perspectiva de negociação com base no diálogo, respeito e empatia.

Figura 1 – Tensões na relação entre família e escola



(Fonte: imagem produzida por inteligência artificial com base nos aportes dos autores.)

3. A educação precisa produzir humanidade? Haim G. Ginott e o problema ético

Qualquer discussão sobre família e escola se empobrece quando começa apenas por procedimentos: quantas reuniões realizar, quem deve acompanhar tarefas, até onde vai a autoridade do professor, quanto os pais podem interferir nas atividades estudantis, como responder a uma nota ou a uma sanção disciplinar. Essas questões são importantes, mas pressupõem outra, mais radical: educamos para quê? A resposta a essa pergunta define não apenas o modo como se compreendem aprendizagem, autoridade, cuidado e participação, mas também como se concebem os papéis de pais e educadores e, conseqüentemente, a relação entre eles.

Uma mensagem anônima reproduzida por Haim G. Ginott em *Teacher and Child* de 1972⁵ radicaliza esse problema ao recordar que a instrução, por si só, não garante humanidade. A passagem é conhecida por sua força, mas seu valor teórico não depende apenas do impacto emocional; ela estabelece um critério ético para toda a reflexão subsequente:

Prezado professor:

Sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram aquilo que nenhum ser humano deveria testemunhar: câmaras de gás construídas por engenheiros instruídos; crianças envenenadas por médicos formados; bebês mortos por enfermeiras treinadas; mulheres e crianças fuziladas e queimadas por graduados do ensino médio e de universidades. Por isso, desconfio da educação. Meu pedido é este: ajude seus alunos a se tornarem humanos. Seus esforços jamais devem produzir monstros instruídos, psicopatas habilidosos ou Eichmanns⁶ educados. A leitura, a escrita e a aritmética somente são importantes se servirem para tornar nossas crianças mais humanas. (Tradução nossa.)

⁵ GINOTT, Haim G. *Teacher and child: a book for parents and teachers*. New York: Macmillan, 1972. p. 317 *apud* NEW JERSEY ADVISORY COUNCIL ON HOLOCAUST EDUCATION. *Report of the New Jersey Advisory Council on Holocaust Education*. New Jersey: New Jersey State Department of Education, 1984. p. 3. Disponível em: <<https://dspace.njstatelib.org/server/api/core/bitstreams/94d9af55-08b8-4e78-bdc9-f72c4776b860/content>>. Acesso em: 5 ago. 2026.

⁶ “Eichmanns” é o plural metafórico do sobrenome de Adolf Eichmann, oficial nazista que desempenhou papel central na organização logística da deportação de mais de 1,5 milhão de judeus europeus para guetos, centros de extermínio e outros locais de morte. No contexto da mensagem, a expressão “Eichmanns educados” designa pessoas instruídas e tecnicamente competentes, mas desprovidas de consciência ética e humanitária, capazes de colocar seus conhecimentos a serviço da violência e da destruição. Cf. UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. *Eichmann Trial*. Holocaust Encyclopedia. Acesso em: 5 ago. 2026.

A advertência desestabiliza a identificação automática entre escolarização e formação humana. Pessoas instruídas podem dispor de linguagem técnica, domínio científico, competência administrativa ou formação universitária sem que essas aquisições se convertam necessariamente em responsabilidade ética. O problema, portanto, não é diminuir a importância do conhecimento, mas recusar a ideia de que o conhecimento, por si só, humaniza.

António Nóvoa (2023) formula essa questão de modo convergente ao sustentar que apenas conhecimento não basta para produzir humanidade. Na proposição de uma pergunta clássica, mas bastante atual – “A educação se submete ao ensino ou o ensino se submete à educação?” Georges Gusdorf (2022) condena a ideia de que a formação humana seja o produto da somatória de conteúdos curriculares para defender o princípio de que é em nome de um sólido projeto educativo que se justifica o ensino das diferentes disciplinas. Rubem Alves (2013), por sua vez, leva a reflexão ao campo da sensibilidade: uma pessoa pode compreender conceitualmente a ética e permanecer indiferente ao sofrimento concreto. Em sua formulação, aprender compaixão e amor é parte constitutiva da experiência educativa.

O horizonte ético comum entre família e escola começa, assim, por uma distinção: instruir não é ainda formar plenamente. A aprendizagem de conteúdos e competências precisa estar ligada a modos de estar no mundo, de perceber o outro, de responder pelos próprios atos e de participar de uma vida comum. A pergunta decisiva não é somente “o que esta criança sabe?”, mas “em que medida o processo formativo favorece modos mais humanos de estar no mundo?”. Em outras palavras: “que relação com o saber, com o outro e com a vida está sendo construída?”. É esse deslocamento que permite compreender a corresponsabilidade sem reduzi-la a uma divisão burocrática de tarefas.

4. A educação como abertura para o mundo e a arte do encontro

A tradição latina permite aproximar duas imagens fecundas para pensar a educação: *educare*, associado ao criar, nutrir e formar, e *educere*, composto por *ex* e *ducere*, que sugere conduzir para fora. Não se pretende reduzir a educação a uma etimologia nem fundir verbos historicamente distintos, mas acolher a tensão pedagógica que eles permitem pensar: educar é cultivar e, simultaneamente, abrir passagem. A formação oferece chão para o crescimento e, ao mesmo tempo, desloca o sujeito para além do estado inicial, favorecendo sua constituição na relação com o mundo.

A escola é uma grande invenção precisamente porque cria uma passagem entre a vida privada e a pluralidade da esfera social. Ao entrar na escola, a criança encontra adultos que não são seus pais, crianças que não são seus irmãos, critérios que não coincidem necessariamente com os de sua casa, conhecimentos que ampliam o repertório familiar e diferenças que abrem os horizontes para novos princípios, valores, saberes e sentimentos. Esse deslocamento não precisa significar ruptura com a família; significa ampliação do mundo e abertura para ele.

António Nóvoa oferece uma formulação particularmente importante para esse argumento ao definir a educação como “a arte do encontro” (2023, p. 23) e ao afirmar que ela “se faz no encontro com os outros, que são diferentes de nós” (2023, p. 13). O encontro, aqui, não é simples proximidade física; ele implica alteridade: reconhecer que o outro não é prolongamento de mim mesmo, que o mundo não se reduz aos meus hábitos e que a educação exige aprender a ser e viver entre diferenças.

Essa concepção ajuda a delimitar os papéis de família e escola; sem confundi-los, garantindo a especificidade de cada um. Assim como escola não deve substituir a família, a família não deve transformar-se em escola. A força formativa da relação entre ambas as esferas nasce justamente da diferença. A família é o primeiro lugar de pertencimento; a escola é um dos primeiros lugares sociais, um *locus* em que esse pertencimento se abre para a pluralidade do mundo. A criança precisa das duas experiências: de um lugar no qual se sinta reconhecida e protegida, e de um lugar em que aprenda que há outros modos de ser, pensar, falar, crer, interpretar e viver.

5. O que é a escola? Scholē, mousikē e formação humana

A expressão escola conteudista – modelo-fábrica, utilizada aqui como uma figura crítica, e não como descrição homogênea de toda experiência escolar, evidencia formas de escolarização marcadas pela padronização, pela centralidade da transmissão e pela subordinação do tempo formativo à lógica do rendimento. Rubem Alves (2013) critica a imagem da escola como linha de montagem, na qual todos são submetidos a horários, ritmos e conteúdos uniformes; Paulo Freire (2009) denuncia práticas educativas domesticadoras; e Karl Marx (2008, p. 129), na crítica ao processo produtivo, oferece a imagem do trabalhador convertido em “mola automática”, útil para pensar processos formativos que reduzem sujeitos a funções. Não se trata de estabelecer uma genealogia linear entre scholē e escola conteudista

– modelo-fábrica, mas de reconhecer uma tensão persistente entre formação e treinamento, encontro e padronização, humanidade e utilidade. António Nóvoa (2023) sustenta que essa forma escolar parece ter atingido o limite de suas possibilidades e precisa renovar-se.

A palavra grega σχολή (scholē) remete a repouso, ócio, lazer e tempo livre para problematizar, refletir e aprender (PIEPER, 1969). Esse sentido permite pensar a escola (schola) não apenas como edifício ou organização, mas como tempo humano dedicado à formação. Jean Lauand (2011, p. 40) fala desse tempo como uma “serena festa da alma”. Rubem Alves (2013) aproxima sabedoria e sabor, fazendo do conhecimento algo que pode ser saboreado; Josef Pieper (1969) associa formação, contemplação, festa e libertação humana; e Paulo Freire (2017) insiste na procura, na boniteza, na alegria, no respeito e na liberdade presentes no ato de aprender. António Nóvoa (2023) amplia esse horizonte ao vincular a escola à dignidade humana, à diversidade cultural, ao cuidado, à reciprocidade e à solidariedade.

5.1 Scholē e mousiké: corpo, alma, beleza e formação integral

A *República* oferece um eixo clássico para aprofundar essa compreensão. Ao discutir a παιδεία (paideía), Platão apresenta a formação por meio de “ginástica para o corpo e música para a alma” (PLATÃO, 2021, II, 376e, p. 70). A μουσική (mousiké), porém, é mais ampla que a moderna noção de música: inclui narrativas, palavra, poesia, canto, ritmo e harmonia, isto é, um conjunto de experiências capazes de formar a sensibilidade e orientar a alma (PLATÃO, 2021, II, 376e-377c; III, 398b-d).

Essa educação estética não é periférica. Platão sustenta que ritmo e harmonia penetram profundamente na alma e colaboram para formar discernimento e sensibilidade diante do belo e do bom (PLATÃO, 2021, III, 401a-402a). O percurso culmina, de maneira significativa, no amor ao belo (PLATÃO, 2021, III, 403c). A mousiké pode, assim, ser compreendida como formação da sensibilidade pela palavra, pela poesia, pelo ritmo, pela harmonia e pela beleza.

Platão também evita uma oposição simplista entre corpo e alma. A ginástica e a mousiké devem ser combinadas “na medida correta”: o excesso de uma formação exclusivamente física tenderia à rudeza, enquanto uma formação exclusivamente artística poderia produzir excessiva suavidade. O ideal é harmonizar coragem e disposição filosófica, força e sensibilidade, ação e reflexão (PLATÃO, 2021, III, 410c-e; III, 411e-412a). A

formação humana aparece, portanto, como trabalho de afinação: educar é cultivar forças distintas sem permitir que uma destrua a outra.

A partir dessa convergência entre a tradição de scholē e a educação platônica, propõe-se compreender a escola, em sua essência formativa, como o tempo humano da formação: tempo para cultivar o corpo, afinar a alma, despertar o pensamento, contemplar a beleza, procurar a verdade e aprender a viver com coragem, sabedoria e humanidade (PIEPER, 1969; PLATÃO, 2021, II, 376e-377c; III, 401a-403c e 410c-412a). Trata-se menos de definir a escola por aquilo que ela contém e mais por aquilo que ela torna humanamente possível.

5.2 Aprender a ver: da caverna à abertura do pensamento

No Livro VII de *A República*, a alegoria da caverna oferece outra imagem decisiva para a educação. O prisioneiro libertado descobre gradualmente que as sombras que julgava reais eram apenas aparências; a saída exige desconforto, aprendizagem do olhar e lenta adaptação à luz. Educar, nesse quadro, não é simplesmente acrescentar informações, mas transformar o modo de ver: voltar a alma em outra direção, da aparência à realidade, da opinião ao conhecimento, da obscuridade à luz (PLATÃO, 2021, VII, 514a-517b). A formação assume, assim, a figura de uma conversão do olhar: não basta possuir conteúdos; é preciso aprender a orientar a inteligência e a responsabilidade diante do mundo.

Platão (2021, VII, 521c-e; 522c-d) pergunta quais estudos são capazes de virar a alma em direção ao ser e à verdade e atribui às matemáticas uma função que ultrapassa sua utilidade prática: elas exercitam o pensamento, despertam o espírito e dispõem o estudante para aprender. A escola, assim, não deveria apenas oferecer respostas; deveria criar condições para que o estudante aprenda a perguntar, rever certezas, distinguir aparências e permanecer intelectualmente disponível para aquilo que ainda não conhece.

5.3 Da escola conteudista - modelo-fábrica à escola que educa

O quadro que se segue sintetiza as diferenças entre os dois projetos educativos na constituição da vida escolar.

Quadro

QUADRO – SCHOLÉ / ESCOLA QUE EDUCA × ESCOLA CONTEUDISTA – MODELO FÁBRICA		
DIMENSÕES	ESCOLA CONTEUDISTA – MODELO FÁBRICA	SCHOLÉ / ESCOLA QUE EDUCA
 Sentido	Padronização do ensino; cumprimento do programa; todos aprendem as mesmas coisas, nas mesmas horas, da mesma forma e no mesmo ritmo.	Tempo humano de formação; repouso, ócio, lazer e tempo livre para aprender e debater; espaço de ser, aprender, sentir, criar e produzir.
 Relação com o saber	Treinamento, grade curricular rígida, imposição de conteúdos e aprisionamento da experiência formativa.	Saber saboreado; conhecimento com sabor e sentido; serena festa da alma; construção significativa de conhecimentos.
 Experiência educativa	Domesticação; redução do sujeito à peça do processo produtivo; currículo preestabelecido e intervenção descontextualizada.	Encantamento, contemplação, alegria, procura, boniteza e respeito; intervenção pedagógica em sintonia com o contexto.
 Relações humanas	Lógica impessoal e funcional; relação distanciada entre escola e famílias; práticas autoritárias.	Compaixão, amor, dignidade, diversidade cultural, cuidado, reciprocidade e solidariedade; relação dialógica e colaborativa entre escola, famílias e comunidade.
 Projeto pedagógico	Projeto fechado, voltado para a transmissão de saberes e para a independência de propósitos.	Projeto aberto, voltado para a formação humana, a construção de conhecimentos, valores e posturas éticas.
 Aluno e diversidade	Pressuposto do aluno-ideal; práticas elitistas; desconsideração das diferenças.	Respeito às diferenças, à diversidade e às práticas de inclusão.
 Avaliação e acompanhamento	Boletins, notas, cobranças e acompanhamento fragmentado.	Relações dialógicas; linhas de conduta; acompanhamento diversificado, contínuo e formativo.
 Conhecimento e produção	Conhecimento imposto, nem sempre contextualizado nem significativo.	Valorização da produção de conhecimento, da criatividade e da produção coletiva.
 Horizonte	Modelo em crise, subordinado à utilidade, ao rendimento e à lógica produtiva.	Formação humana, libertação, vida comum, encontro e abertura ao mundo.

1

(Fonte: elaboração dos autores a partir das referências indicadas ao longo do texto.)

Michel Foucault contribui para esse horizonte crítico ao propor que se analisem as condições, os jogos e os efeitos dos discursos, questionando a vontade de verdade e restituindo ao discurso seu caráter de acontecimento:

E se quisermos, não digo apagar esse temor, mas analisá-lo em suas condições, seu jogo e seus efeitos, é preciso, creio, optar por [...] questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento (FOUCAULT, 2012, p. 48).

Somos, assim, convidados a questionar nossa vontade de verdade e a interrogar os modos pelos quais a escola organiza o conhecimento, as relações e a formação dos sujeitos. Procurar a verdade não significa absolutizar nossas certezas; uma escola formativa deve conservar a disposição de rever o que sabe, abrir-se ao novo e reconstruir suas próprias configurações quando elas deixam de servir à humanização (FOUCAULT, 2012; NÓVOA, 2023).

É nesse ponto que a ideia de cooperação em António Nóvoa ganha densidade:

A escola futura será feita de cooperação. Ninguém se educa sozinho. Precisamos dos outros para nos educarmos. Precisamos de professores. Precisamos do poder da relação, do encontro entre mestres e professores. Precisamos [...] ocupar o mundo com humanidade e ocuparmo-nos dele, com todas as formas de solidariedade que este termo implica. Deve ser este o princípio de base de uma educação contemporânea. É da educação, e da educação humana, que se trata (2023, p. 7).

A afirmação de que ninguém se educa sozinho recoloca a relação no centro da escola futura. Cooperação entre família e escola não significa que uma instituição assuma a função da outra; significa reconhecer que nenhuma formação humana se realiza em isolamento e que o desenvolvimento dos alunos depende de relações nas quais adultos diferentes sustentam, de modos distintos, um mesmo horizonte de crescimento, responsabilidade e humanidade.

6. Família e escola: pertencimento, pluralidade e corresponsabilidade

A passagem da escola que não queremos reproduzir para a escola que queremos construir não se realiza apenas por mudanças curriculares ou metodológicas; ela alcança também a relação com as famílias. Família e escola não precisam ocupar o mesmo lugar para caminhar na mesma direção. A família oferece à criança vínculos inaugurais de pertencimento, comunicação, afeto, memória, proteção, identidade, valores e (auto)reconhecimento. A escola, sem negar esse chão, introduz outros adultos, outras crianças, outros saberes, regras, experiências e linguagens; promove o acesso, de modo planejado e sistematizado, a conhecimentos e competência, viabilizando o acesso a diferentes culturas e o trânsito em um mundo plural. Com ênfases distintas e complementares, a família tende a voltar-se mais intensamente para a singularidade da criança, enquanto a escola organiza experiências comuns de formação social e cidadã. A formação humana se faz justamente nessa relação dialética: ter de onde partir e, ao mesmo tempo, encontrar um mundo que excede o âmbito da própria casa, favorecendo a constituição de pessoas autônomas, éticas, solidárias, capazes de aprender, conviver com a diversidade e participar da transformação do mundo. A educação humaniza quando transforma o vínculo em ponto de partida, a diferença em possibilidade de encontro e a autonomia em capacidade de habitar o

mundo com responsabilidade pelo outro. A imagem a seguir ilustra âmbitos específicos e compartilhados entre família e escola.

Figura 2 - Relação família–escola



(Fonte: imagem produzida por inteligência artificial com base nos aportes dos autores.)

6.1 A entrada na escola: emancipação e partilha da vida

O ingresso escolar pode ser compreendido como uma passagem que sinaliza a possibilidade de uma emancipação pessoal cada vez mais autônoma e autogerida, movimento que precisa ser elaborado também pela família (COLELLO, 2024). A separação, nesse sentido, não é abandono: pode — e deve — ser uma forma de confiança, entrega e encaminhamento; em certo sentido, também de libertação. A presença adulta permanece necessária, mas muda de qualidade à medida que a criança aprende a estar com outros, enfrentar critérios comuns e responder progressivamente pelo que faz.

A pesquisa que deu origem a *Crianças na escola... E agora?* (COLELLO, 2024) torna essa passagem especialmente concreta. O livro resulta de 25 encontros *on-line* realizados entre junho de 2022 e junho de 2023, organizados como grupos focais, com participação regular de aproximadamente 38 adultos responsáveis por 55 crianças de diferentes instituições e etapas escolares. Para as famílias, o grupo constituiu espaço de troca, apoio e ponderação; para a pesquisadora, permitiu aprofundar a compreensão dos significados da vida escolar para além dos muros da escola. No prefácio, Valéria Arantes (2024, p. 10)

interpreta essa aproximação como possibilidade de compreender a “partilha da vida de uma criança”, expressão que desloca a relação família–escola da mera divisão de tarefas para a responsabilidade por uma mesma trajetória humana.

6.2 Corresponsabilidade sem indistinação de papéis

A participação familiar é formativamente potente quando se traduz em apoio, parceria, colaboração com a escola, valorização do conhecimento, fortalecimento de valores, socialização e atenção à vida afetiva da criança (COLELLO, 2024). Participar, porém, não significa ocupar o lugar do professor nem impedir que o estudante experimente frustrações, diferenças e consequências. Da mesma forma, a autonomia pedagógica da escola não autoriza indiferença diante do perfil, da história, dos vínculos e das inquietações familiares. A corresponsabilidade exige proximidade sem invasão, autoridade sem autoritarismo e cuidado sem superproteção.

Silvia Colello (2024) sustenta que a luta por um ensino de qualidade passa pelo diálogo entre aqueles que se responsabilizam pelas crianças e pela aproximação entre escola e família. Ao registrar dúvidas, impasses e experiências, a obra não oferece receitas universais: busca acolher inquietações, situar dilemas e produzir critérios que subsidiem o acompanhamento e a parceria. A relação amadurece, assim, quando a pergunta “quem está certo?” perde centralidade e cede lugar a outra: “de que condições esta criança ou este jovem necessita para aprender, conviver, decidir e tornar-se progressivamente responsável por sua própria trajetória?”

Entre as diretrizes que nutrem a relação entre famílias e escola, é possível situar estratégias para: acompanhar a vida escolar, valorizar professores e alunos, estabelecer normas claras de funcionamento institucional e de instâncias de decisão, favorecer mecanismos de recepção, instituir canais permanentes de diálogo e de orientação, promover o conhecimento do projeto pedagógico, compartilhar normas e linhas de conduta, acolher e apresentar propostas de trabalho, respeitar as diferenças, incentivar parcerias no desenvolvimento de projetos, partilhar responsabilidades, organizar colaborativamente festas e eventos de modo a fortalecer a integração entre escola e comunidade.

7. A relação muda com a idade: uma matriz formativa

A corresponsabilidade não pode ser pensada como fórmula fixa. A presença adulta necessária na Educação Infantil não é a mesma exigida no Ensino Médio. Se o ingresso na escola inaugura um movimento de emancipação progressiva (COLELLO, 2024), acompanhar a trajetória formativa significa também transformar a própria maneira de acompanhar: do fazer pela criança ao fazer com ela e, progressivamente, ao estar disponível enquanto aprende a fazer por si.

O Quadro 2 organiza esse movimento ao longo da educação básica. Não pretende constituir classificação psicológica rígida nem prescrever condutas universais; apenas oferece uma matriz pedagógica para pensar como expectativas, apoios e mediações assumem diferentes ênfases e se modificam à medida que o estudante conquista autonomia e responsabilidade.

Quadro 2 – Matriz formativa da relação família–escola ao longo da educação básica

Etapa	O que o estudante espera da escola	O que esperar da família	Papel da escola/professor
Educação Infantil	A escola é um outro mundo.	Segurança, confiança, apoio e estímulo à curiosidade.	Mediar relações sociais e afetivas; propiciar novos referenciais; ampliar possibilidades de aprendizagem; ser vínculo entre casa, escola e saber.
Ensino Fundamental I	Espaço do aprender: muitos jeitos de ser e muitos jeitos de saber.	Apoio à autoestima; valorização da vida escolar; socialização; organização da vida escolar; aprender a estudar; início da autonomia.	Mediar vivências afetivas e novos critérios sociais; apoiar desafios de aprendizagem; motivar organização e hábitos de estudo.
Ensino Fundamental II	Mais um espaço da vida, compartilhado com música, festas, amizades, esportes e namoros.	Reforço da autoestima e socialização; (re)organização da vida escolar; (re)aprender a estudar; autonomia e responsabilidade.	Mediar a conquista da autonomia; inspirar diante de obstáculos; motivar o enfrentamento de desafios acadêmicos; apoiar a aquisição de responsabilidade.
Ensino Médio	Espaço em que se constitui a construção da vida futura.	Autoconhecimento; aprendizagem da arte da vida: negociação entre cobrança e cessão: aceitar, negar, criticar, concordar, discordar, puxar, soltar, fazer e recusar.	Ampliar visões de mundo; mediar processos de (re)definição de identidade; apoiar escolhas de profissão e projetos de vida; sustentar enfrentamentos acadêmicos.

Fonte: quadro adaptado da proposta de Colello (2024)

A leitura do quadro evidencia um movimento dinâmico e progressivo que, partindo da segurança e curiosidade, passa pela socialização e organização, e daí pela

autonomia e responsabilidade, até chegar ao autoconhecimento, identidade e projeto de vida. A família continua importante em todas as etapas, mas o foco da sua mediação precisa deslocar-se do fazer pela criança para o fazer com ela e, progressivamente, para o estar disponível enquanto o jovem aprende a fazer por si. A escola também muda de significado ao longo da trajetória: deixa de ser apenas o “outro mundo” da infância e se torna espaço de conhecimento, convivência, identidade, projeto, descoberta e produção.

Essa transformação permite compreender por que conflitos família–escola frequentemente surgem quando as formas de cuidado não acompanham o crescimento. A proteção pode transformar-se em superproteção; a cobrança pode substituir a orientação; a vigilância pode ocupar o lugar da confiança. O critério formativo precisa ser a ampliação da capacidade do estudante de responder pelo que faz, pedir ajuda quando necessário, negociar diferenças, sustentar frustrações e construir escolhas.

8. O papel da escola e do professor: mediação, autonomia e responsabilidade

Mais do que “facilitar” no sentido de tornar o percurso fácil, cabe à escola exercer uma função de mediação, o que significa criar condições para passagens formativas: da dependência à autonomia; do conhecido ao desconhecido; do pertencimento à pluralidade; da informação ao significado; da competência à responsabilidade; do saber à experiência humana. A escola não elimina toda dificuldade; ela organiza experiências o suficientemente desafiadoras nas quais o estudante pode enfrentá-la com apoio, critérios e crescente responsabilidade.

O professor ocupa posição singular nessa mediação. É um adulto que, por não ser pai nem mãe, ocupa um lugar específico no campo de referências do sujeito. Essa diferença é pedagogicamente produtiva: o professor apresenta conhecimentos, sustenta critérios comuns, organiza experiências, confronta o estudante com questionamentos e problematizações, oferece apoio e também permite que ele enfrente tarefas que não podem ser realizadas por outras pessoas. Se a educação é “a arte do encontro” (NÓVOA, 2023, p. 23), o professor é um dos profissionais que tornam esse encontro possível.

Esse ponto devolve a reflexão a Haim G. Ginott (1972): não basta ensinar algo; importa aquilo que o saber faz com a pessoa e aquilo que a pessoa aprende a fazer com o saber. Uma educação formativa amplia conhecimento sem empobrecer sensibilidade,

desenvolve competência sem perder responsabilidade e favorece autonomia sem dissolver vínculos.

9. A arte como experiência humanizadora e território de encontro

A arte constitui uma das possibilidades – privilegiada e potente - de humanização das relações e, nesse sentido, ocupa lugar significativo nesta arquitetura porque permite que o saber deixe de aparecer somente como conceito, tarefa, prova ou informação. O percurso platônico da *mousiké* já sugere que palavra, narrativa, ritmo, harmonia e beleza participam da formação da alma e da sensibilidade (PLATÃO, 2021, II, 376e-377c; III, 398b-d; III, 401a-403c). Em uma experiência artística, intelecto, corpo, imaginação, emoção, memória, linguagem e convivência podem participar de um mesmo evento pedagógico — uma peça teatral, uma exposição, um seminário, uma instalação, um festival de música, um recital ou um podcast, entre outras possibilidades. O estudante não é apenas receptor, ele problematiza, pesquisa, interpreta, seleciona, reflete, representa, recria e oferece ao outro uma forma de expressão.

9.1 Adélia Prado: beleza, intimidade e reconhecimento do humano comum

Na conferência “O poder humanizador da poesia”, Adélia Prado (2009) afirma que “arte é para o sentimento, é para a sensibilidade, é para a inteligência do coração”. A formulação é importante porque desloca a arte do lugar de ornamento para o de experiência. Não se trata apenas de ensinar sobre arte, mas de reconhecer modos de conhecimento em que sensibilidade, percepção, memória e emoção participam da compreensão.

Por que a arte nos humaniza? Porque mostra não a aparência (que já está na natureza), mas nos induz — pela emoção que nos causa — à intimidade, à alma das coisas e à nossa própria intimidade (...). Ela faz com que eu me reconheça: como quando você diante de um livro diz: Meu Deus, como pôde esse autor tocar nisso? Só eu sentia isso... e aí mora a universalidade da obra de arte: espelhar a humanidade, o que nos é comum. E nada mais comum em nós do que nossos desejos e afectos: queremos ser felizes, temos medos, temos compaixão, ódio, ira... é esse material que faz a obra de arte: ela não é um pensamento filosófico, ela expressa o que sentimos, o que é humano. Por

isso ela me alimenta, porque dá significação e sentido à minha vida. (...) Nós somos finitos, nós passamos; mas a obra de arte não sofre esse desgaste, ela está fora do tempo. Uma emoção muito profunda que você teve, qualquer coisa que te comoveu; comoveu e passou. Mas, quando aquilo é apreendido por uma obra de arte, a obra segura o tempo: “Graças a Deus que agora posso me lembrar” (PRADO, 2009, s/n).

A pergunta “por que a arte nos humaniza?” encontra, em Adélia Prado, uma resposta ligada à intimidade. A obra de arte pode fazer com que alguém reconheça, fora de si, algo que julgava exclusivamente seu. Esse reconhecimento liga singularidade e universalidade: o sujeito descobre que seus medos, desejos, afetos, esperanças e conflitos não são somente privados. A arte espelha algo do humano comum e, exatamente por isso, pode produzir sentido.

E por causa dessa qualidade eterna, dessa imponderabilidade, eu vejo que, para a humanização, a arte está no mesmo caminho da mística ou da fé religiosa: ambas as experiências são independentes da razão: são experiências; a beleza é uma experiência e não discurso. Como quando um dia, num caminho habitual, você se espanta com algo — uma casa, uma obra, uma coisa — que já tinha visto muitas vezes — Que beleza! Eu nunca tinha visto isso desse jeito! —, aí você pode dar graças: você está tendo uma experiência poética, que é ao mesmo tempo, religiosa: no sentido que liga você a um centro de significação e de sentido (PRADO, 2009, s/n).

A afirmação de que “a beleza é uma experiência e não discurso” (PRADO, 2009, s/n) é particularmente fecunda para a educação. Sem apagar a distância histórica entre os autores, é possível colocar Adélia Prado em diálogo com a tradição platônica: em ambos os horizontes, a beleza não é mero adorno, mas participa da formação do olhar e da sensibilidade (PLATÃO, 2021, III, 401a-403c; PRADO, 2009). A escola pode falar sobre respeito, solidariedade, beleza, sensibilidade e compaixão; a experiência estética cria condições para que essas dimensões sejam vividas e sentidas. Isso não significa opor razão e sensibilidade ou substituir conhecimento por emoção, mas reconhecer que a formação humana não se esgota na explicação conceitual.

Adélia Prado também impede que essa concepção seja confundida com falta de objetividade ou alienação. Para ela, “o verdadeiro poeta está centrado na realidade, a arte não

aliena ninguém, ela não tira da realidade; pelo contrário: ela traz para o real” (PRADO, 2009, s/n). A arte pode, portanto, intensificar a atenção ao cotidiano, revelar dimensões antes invisíveis, conferir sentido ao que passava despercebido e fazer do conhecido um acontecimento novamente perceptível.

9.2 A experiência artística como lugar de encontro entre estudante, professor e família

Na relação família–escola, a experiência artística acrescenta uma força particular: permite o encontro sem indistinação de papéis. A família não precisa assumir a função do professor; a escola não precisa substituir a família; e o estudante não aparece apenas como objeto da avaliação de ambos. Ao problematizar, pesquisar e refletir, ele pode ocupar o centro como autor, intérprete e participante de uma experiência construída pedagogicamente e compartilhada publicamente.

Como material reflexivo, utiliza-se o videoclipe *Emília e o Chamado da Natureza*, produzido no contexto escolar do Júlio Verne Centro de Estudos (JÚLIO VERNE, 2025). O registro não é apresentado como prova empírica da tese, mas como experiência pedagógica capaz de tornar visível uma pergunta central: o que acontece quando um conhecimento deixa de ser apenas conteúdo escolar e se transforma em experiência estética compartilhada por estudantes, professores e famílias?

A experiência permite observar, em chave reflexiva, alguns deslocamentos: o estudante deixa de ocupar somente o lugar de receptor e torna-se intérprete e produtor de linguagem; o professor deixa de aparecer apenas como transmissor e assume uma função de mediação cultural; o conhecimento ganha corpo, voz, imagem, movimento, emoção e memória; a família pode encontrar a escola não apenas nos momentos de cobrança ou conflito, mas como parceira e testemunha do processo formativo; e a escola cria um território comum no qual aprendizagem, convivência, arte e comunidade se tornam visíveis por meio de diferentes linguagens.

É nesse sentido que a experiência artística concretiza a educação como “arte do encontro” (NÓVOA, 2023, p. 23). Pessoas diferentes participam de um mesmo acontecimento sem perder a singularidade de seus papéis. O encontro não apaga a diferença; torna-a compartilhável. A arte pode, então, funcionar como mediação entre pertencimento e pluralidade: o estudante leva para o espaço comum algo de sua voz e, ao mesmo tempo, aprende a construir essa voz em relação com outras vozes.

Considerações finais

Pensar a relação família–escola a partir da formação humana desloca o debate de uma lógica de controle para uma ética do acompanhamento. A infância necessita de vínculos que deem chão; o crescimento, de aberturas que permitam partir; a aprendizagem, de experiências que favoreçam descoberta, discernimento e posicionamento crítico. Entre uma coisa e outra, educar implica saber quando sustentar, quando intervir, quando esperar e, sobretudo, quando confiar.

A escuta das famílias mostra que esse equilíbrio não se resolve por receitas. Adaptação, aprendizagem, autonomia, limites e participação são atravessados por histórias singulares e exigem diálogo, reflexão e critérios compartilhados (COLELLO, 2024). A corresponsabilidade, por isso, não é fusão: preserva diferenças de função para ampliar as possibilidades de formação e para que a “partilha da vida de uma criança” não se converta em disputa pela posse de seu percurso (ARANTES, 2024).

Nesse horizonte, σχολή (scholē) deixa de ser apenas memória etimológica e torna-se uma imagem exigente de escola: tempo humano em que o corpo pode ser cultivado, a alma afinada, o pensamento despertado e o olhar educado para reconhecer beleza, diferença e responsabilidade (PIEPER, 1969; PLATÃO, 2021, II, 376e-377c; III, 401a-403c). Uma escola assim não abandona a verdade, mas conserva a disposição de interrogá-la, impedindo que certezas se convertam em fechamento ao novo (FOUCAULT, 2012).

arte aprofunda essa possibilidade porque faz o conhecimento atravessar corpo, memória, emoção, linguagem e encontro. Quando estudantes criam, professores medeiam e famílias apoiam, incentivam, participam e testemunham, o saber deixa de ser apenas algo que se possui e torna-se algo que se vive e se compartilha. A beleza, então, não ornamenta a formação; pode devolver profundidade ao olhar e tornar perceptível o humano comum (PRADO, 2009, s/n).

Da casa ao mundo, a tarefa educativa pode ser dita de modo simples: acompanhar sem aprisionar, abrir sem abandonar, ensinar sem substituir o gesto de quem aprende. Educar não é apenas ensinar a conhecer o mundo; é ajudar alguém a aprender a vê-lo — e a habitá-lo com humanidade.

Referências

ALVES, Rubem. *Lições do velho professor*. Campinas: Papirus, 2013.

ARANTES, Valéria Amorim. Prefácio. In: COLELLO, Silvia M. Gasparian. *Crianças na escola... E agora?* São Paulo: Summus, 2024, p. 9-11.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. *Crianças na escola... E agora?* São Paulo: Summus, 2024.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. A importância da participação familiar no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Webinar Etapa Público, 30 nov. 2023. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/6JBHvvZBfW8?si=B75y5RS90HkP5EgE>. Acesso em: 12 ago. 2026.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2012.

FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2009.

FREIRE, Pulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GINOTT, Haim G. *Teacher and child: a book for parents and teachers*. New York: Macmillan, 1972.

GUSDORF, Georges. *Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 1963; WMF Martins Fontes, 2022.

JÚLIO VERNE, Centro de Estudos. Emília e o Chamado da Natureza | Espetáculo 2. YouTube, 6 dez. 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uvCD4TZEHQ>. Acesso em: 12 ago. 2026.

LAUAND, Jean. *Filosofia e Educação*: Universidade. São Paulo: Factash, 2011.

MARX, Karl. *O capital*. Edição condensada por Gabriel Deville. Bauru: EDIPRO, 2008.

NEW JERSEY ADVISORY COUNCIL ON HOLOCAUST EDUCATION. Report of the New Jersey Advisory Council on Holocaust Education. New Jersey: New Jersey State Department of Education, 1984. p. 3. Disponível em: <https://dspace.njstatelib.org/server/api/core/bitstreams/94d9af55-08b8-4e78-bdc9-f72c4776b860/content>. Acesso em: 5 ago. 2026.

NÓVOA, António. *Professores: libertar o futuro*. 1. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

PIEPER, Josef. Felicidade e contemplação (Parte 1) & Lazer e culto (Parte 2). São Paulo: Helder, 1969.

PIEPER, Josef. *Una teoría de la fiesta*. Madrid: Rialp, 1974.

PIEPER, Josef. *Que é filosofia?* São Paulo: Loyola, 2007.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: MEDIAfashion/Folha de São Paulo, 2021.

PRADO, Adélia. Excertos da conferência (23.06.09) “O poder humanizador da poesia”. In: Revista Dominicana de Teologia - Centro de Estudos Superiores da Ordem dos Pregadores do Brasil, jan./jun. 2009. Disponível em: https://www.snpcultura.org/vol_o_poder_humanizador_da_poesia.html. Acesso em: 12 ago. 2026.

PRADO, Adélia. *The Mystical Rose: selected poems*. England: Bloodaxe Books, 2014.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. Eichmann Trial. Holocaust Encyclopedia. [s. d.]. Acesso em: 5 ago. 2026.

SAGGIO, Marcia. Quando os pais confiam, os filhos se sentem seguros. Instagram, 12 mar. 2026. Júlio Verne Centro de Estudos. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DVyd2JqClKD/?igsi=MXYwcDdzOWl3eTZ6MQ>. Acesso em 02/09/2026.