

## EDUCAÇÃO FORMAL, EDUCAÇÃO POSITIVA E EDUCAÇÃO “TRIBAL”: FAMÍLIA, ESCOLA E FORMAÇÃO HUMANA

Marcus Nascimento Coelho<sup>1</sup>  
Lucas Trambaiolli Castange<sup>2</sup>  
Luciana Machado Lopes Gutinieki<sup>3</sup>  
Cynthia Cristina de Almeida Ribeiro Melo<sup>4</sup>  
Jaira Fernanda da Silva<sup>5</sup>

**RESUMO:** O artigo discute as tensões entre a chamada “educação formal”, marcada por hierarquia rígida e forte autoridade paterna e docente, e a “educação positiva”, que, quando mal interpretada, tende à permissividade e ao esvaziamento de limites. A partir de uma narrativa autobiográfica, articulada a autores como Ariès, Durkheim, Freud, Freire, Savater e estudos recentes sobre família-escola, analisa-se como transformações históricas nas relações de gênero, na estrutura familiar e na escolarização repercutem nas formas de educar crianças e jovens. Argumenta-se que a infância se consolidou como etapa que exige proteção e investimento educativo, sendo central o equilíbrio entre princípio do prazer e princípio de realidade na formação da responsabilidade. O texto mostra que família e escola exercem papéis complementares na socialização: à família cabe a socialização primária, e à escola, a socialização secundária, ambas dependentes de parceria e corresponsabilidade. Critica-se tanto o autoritarismo da “educação formal” quanto leituras simplificadas da “educação positiva” que confundem respeito com ausência de regras. Como alternativa, propõe-se a metáfora da “educação tribal”, inspirada em práticas comunitárias e indígenas, na qual crianças aprendem sobretudo pelo exemplo e pela participação em experiências coletivas significativas. Defende-se, por fim, que uma educação eticamente consistente requer tempo, presença e coerência entre discurso e prática de família, escola e comunidade, transformando-as em “tribos educadoras” comprometidas com a formação integral de sujeitos autônomos e responsáveis.

**Palavras chave:** Educação formal. Educação positiva. Família e escola. Educação comunitária. Formação humana.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação Física - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Presidente Prudente. Graduado em Educação Física pela ESEFEGO. (1980)n. Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (1985).

<sup>2</sup> Mestrando em Educação Física Escolar pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física Escolar em Rede Nacional (PROEF), na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Câmpus de Presidente Prudente/SP. Graduado em Educação Física pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) e em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).

<sup>3</sup> Mestranda em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Presidente Prudente. Possui graduação em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Alta Paulista (1998).

<sup>4</sup> Mestranda em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Presidente Prudente. Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista (2004), Graduação em Pedagogia (2014).

<sup>5</sup> Mestranda em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Presidente Prudente. Possui graduação em Educação Física pela Universidade Brasil (2015).

**RESUMEN:** El artículo aborda las tensiones entre la denominada «educación formal», caracterizada por una jerarquía rígida y una fuerte autoridad paterna y docente, y la «educación positiva», que, cuando se malinterpreta, tiende a la permisividad y a la eliminación de los límites. A partir de una narrativa autobiográfica, articulada con autores como Ariès, Durkheim, Freud, Freire, Savater y estudios recientes sobre la relación familia-escuela, se analiza cómo las transformaciones históricas en las relaciones de género, en la estructura familiar y en la escolarización repercuten en las formas de educar a los niños y jóvenes. Se argumenta que la infancia se ha consolidado como una etapa que exige protección e inversión educativa, siendo fundamental el equilibrio entre el principio del placer y el principio de realidad en la formación de la responsabilidad. El texto muestra que la familia y la escuela desempeñan papeles complementarios en la socialización: a la familia le corresponde la socialización primaria, y a la escuela, la socialización secundaria, ambas dependientes de la colaboración y la corresponsabilidad. Se critica tanto el autoritarismo de la «educación formal» como las interpretaciones simplistas de la «educación positiva» que confunden el respeto con la ausencia de normas. Como alternativa, se propone la metáfora de la «educación tribal», inspirada en prácticas comunitarias e indígenas, en la que los niños aprenden sobre todo a través del ejemplo y de la participación en experiencias colectivas significativas. Por último, se defiende que una educación éticamente coherente requiere tiempo, presencia y coherencia entre el discurso y la práctica de la familia, la escuela y la comunidad, transformándolas en «tribus educadoras» comprometidas con la formación integral de sujetos autónomos y responsables.

**Palabras clave:** Educación formal. Educación positiva. Familia y escuela. Educación comunitaria. Formación integral.

## INTRODUÇÃO

2

Basta dois para gerar, mas é preciso muitos para educar, esta máxima de autor desconhecido sintetiza um desafio central das sociedades contemporâneas: a formação de crianças e jovens não pode ser reduzida a uma relação privada entre pais e filhos, nem delegada exclusivamente à escola, pois envolve um conjunto de instâncias sociais e culturais que se articulam de modo complexo e muitas vezes contraditório (VINHA, 2016; BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2011). Neste ensaio, discute-se as tensões entre aquilo que se denomina “educação formal” e “educação positiva”, propondo, ao final, a metáfora de uma “educação tribal” como forma de pensar a corresponsabilidade entre família, escola e comunidade na constituição de sujeitos responsáveis e éticos (COELHO, 2025).

O ponto de partida é autobiográfico: partimos de décadas de experiências acumuladas em salas de aula de diferentes níveis de ensino e regiões do país, em contextos socioculturais e materiais bastante diversos. Essa vivência, longe de substituir a pesquisa empírica, dialoga com contribuições da sociologia da educação, da psicologia do desenvolvimento, da psicanálise e da história da família, que ajudam a compreender padrões recorrentes nas relações entre pais, filhos, professores e alunos (DURKHEIM, 2011; FREUD, 2010; SILVA et al., 2018). Ao articular

memória pessoal e referências teóricas, problematizamos tanto o autoritarismo rígido que marcou a educação de gerações anteriores quanto derivações atuais de uma “educação positiva” que, em nome do respeito e da autonomia, por vezes esvaziam a dimensão do limite e da responsabilidade (BOECKEL, 2022; SOARES, 2022; VINHA, 2016).

### **1. Procedimentos metodológicos**

Este artigo caracteriza-se como um ensaio teórico de abordagem qualitativa, construído a partir da articulação entre narrativa autobiográfica e pesquisa bibliográfica no campo da educação, da sociologia da família, da psicologia do desenvolvimento e da psicanálise. Em termos de finalidade, o estudo possui caráter exploratório e reflexivo, uma vez que busca compreender e problematizar as tensões entre educação formal, educação positiva e a metáfora da educação tribal, sem a pretensão de produzir generalizações estatísticas.

Do ponto de vista dos procedimentos, a investigação apoia-se em revisão bibliográfica e documental, mobilizando obras e estudos que discutem infância, autoridade, socialização, disciplina, relações família-escola e formação humana, além de documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular. Paralelamente, incorpora elementos da pesquisa narrativa autobiográfica, na medida em que toma experiências vividas em contextos escolares e formativos como material de reflexão e interpretação, não como prova empírica isolada, mas como mediação para a análise crítica de práticas educativas e de mudanças socioculturais. Para conferir maior robustez metodológica ao manuscrito, essa perspectiva ancora-se na tradição da pesquisa (auto)biográfica e narrativa em educação, tomando a narrativa como procedimento de investigação qualitativa, conforme discutem Josso (2004), Nóvoa (1992) e Delory-Momberger (2012).

A análise foi desenvolvida por meio da articulação interpretativa entre episódios rememorados e referenciais teóricos clássicos e contemporâneos, organizados em eixos temáticos que estruturam o próprio texto: autoridade e transformações históricas da família, infância e princípio de realidade, socialização primária e secundária, limites educativos e formação comunitária. Nessa perspectiva, a narrativa autobiográfica é compreendida como recurso metodológico legítimo na pesquisa qualitativa em educação, desde que submetida ao diálogo crítico com a literatura especializada e aos limites analíticos próprios desse tipo de construção.

Por essa razão, o artigo assume explicitamente que sua contribuição se situa no plano da

interpretação teórico-reflexiva, buscando produzir inteligibilidade sobre experiências e discursos educacionais contemporâneos, e não no plano de verificação experimental ou levantamento de campo com participantes externos.

## 2 Família patriarcal, autoridade e transformações históricas

Para grande parte das gerações nascidas até meados do século XX, o núcleo familiar organizava-se sob a lógica da família nuclear patriarcal: o pai como provedor e figura de autoridade máxima, a mãe como principal responsável pelos cuidados domésticos e as crianças em posição hierarquicamente subordinada (ARIÈS, 1981; SILVA et al., 2018). No caso brasileiro, esse arranjo combinou elementos do patriarcalismo luso-brasileiro com a consolidação de um modelo burguês de família, em que a figura paterna concentrava a “última palavra” nas decisões cotidianas, inclusive sobre a vida escolar dos filhos (CAMPOS, 2010; VINHA, 2016). Essa configuração é coerente com análises históricas que descrevem a família moderna como espaço de forte assimetria de gênero e de poder, no qual a “autoridade do pai” era jurídica, simbólica e afetiva (ARIÈS, 1981; SILVA et al., 2018).

Nesse contexto, a “educação formal” – educação pela forma, pelas convenções e pelos papéis sociais cristalizados – sustentava-se em normas claras, ainda que excludentes, sobre o que se esperava de meninos e meninas, homens e mulheres (DURKHEIM, 2011; SAVATER, 1998). Prescrevia-se, por exemplo, que a mulher “deveria casar de branco”, como símbolo de virgindade, enquanto ao homem se atribuía a imagem do conquistador sexual, naturalizando uma moral assimétrica e profundamente marcada por estereótipos de gênero (CAMPOS, 2010; SILVA et al., 2018). A sociologia da família mostra que tais convenções não garantiam necessariamente relações afetivas satisfatórias, mas produziam enredos previsíveis, em que casamentos duravam décadas mesmo quando permeados por silêncios e distanciamentos (SILVA et al., 2018).

As grandes guerras do século XX, em especial a Segunda Guerra Mundial, produziram inflexões importantes nesse modelo ao mobilizar milhões de homens para o front e, simultaneamente, convocar mulheres para funções produtivas e administrativas em larga escala (CAMPOS, 2010). Pesquisas de gênero e trabalho evidenciam que a inserção feminina em espaços antes considerados “masculinos” foi decisiva para questionar o ideal da “mulher do lar” e ampliar as reivindicações por igualdade de direitos (SCOTT, 1995; SILVA et al., 2018). A difusão da pílula anticoncepcional nos anos 1960 reforçou esse processo, ao tornar mais efetivo

o controle reprodutivo e deslocar a maternidade do campo da obrigação para o da escolha, ainda que de modo desigual entre grupos sociais (CAMPOS, 2010; SCOTT, 1995).

Essas transformações repercutiram diretamente sobre as práticas educativas familiares. Pais e mães que vivenciaram modelos autoritários rígidos passaram, em muitos casos, a desejar que os filhos “não sofressem o que eles sofreram”, o que levou, não raramente, a um distanciamento entre a experiência concreta de trabalho e esforço e a vida cotidiana das crianças (COELHO, 2025; SOARES; MACIEL, 2000). Estudos sobre estilos parentais mostram que o movimento de afastar os filhos de qualquer desconforto e garantir-lhes conforto contínuo pode produzir gerações que, embora ouçam discursos sobre a importância do trabalho, vivenciam, na prática, a ideia de que bens e oportunidades “aparecem” sem relação clara com esforço e responsabilidade (SOARES; MACIEL, 2000; BOECKEL, 2022).

### 3. Infância, adolescência e o princípio de realidade

O estatuto da infância sofreu profundas mudanças ao longo da história ocidental. Ariès (1981) argumenta que, na Idade Média, crianças eram tratadas como “pequenos adultos”, e que a noção de infância como etapa específica, que requer proteção, tempo e investimento educativo, se consolida gradualmente a partir da modernidade (ARIÈS, 1981). Esse processo é reforçado pela expansão da escolarização e pelo desenvolvimento das ciências humanas, que passam a considerar a criança como sujeito em formação, com necessidades e direitos próprios (ARIÈS, 1981; BRASIL, 2017).

A psicanálise contribui para esse debate ao propor que o amadurecimento implica um deslocamento progressivo de um funcionamento psíquico orientado pelo princípio do prazer, centrado na busca de satisfação imediata, para o princípio de realidade, que exige aprender a adiar gratificações e a submeter desejos a normas sociais e a projetos de longo prazo (FREUD, 2010). No campo educacional, esse deslocamento se traduz na necessidade de ensinar crianças e jovens a suportar frustrações, a “esperar a hora” e a compreender que nem todo desejo pode ser atendido de imediato, especialmente em contextos coletivos como a escola (FREUD, 2010; VINHA, 2016).

Pesquisas em psicologia do desenvolvimento e autorregulação apontam que a capacidade de adiar recompensas e de manter o foco em metas de longo prazo está associada a melhor desempenho escolar e maior resiliência diante de desafios (MISCHEL, 2014; VINHA, 2016). Em termos concretos, isso envolve práticas como manter-se concentrado em tarefas, ler textos

longos, suportar o tédio relativo de certas atividades e conviver com professores e colegas que nem sempre correspondem às expectativas imediatas de prazer (COELHO, 2025). A diferença entre o “indivíduo comum” e o “atleta de elite”, para retomar uma imagem recorrente, reside justamente na capacidade de renunciar a benefícios imediatos em favor de objetivos mais amplos, movimento que distingue, em grande medida, a condição infantil da adulta (FREUD, 2010; MISCHEL, 2014).

Contemporaneamente, observa-se em diversos contextos a coexistência de crianças de 12 anos que assumem responsabilidades consideradas “adultas” e de adultos de 30 ou 40 anos que permanecem em condição de dependência material e emocional em relação aos pais, fenômeno que alguns autores descrevem como prolongamento da adolescência ou “adulescência” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2019). Essa fluidez de fronteiras entre infância, adolescência e idade adulta coloca novos desafios para família e escola na negociação de limites, responsabilidades e autonomia ao longo do ciclo de vida (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2019; SOARES, 2022).

#### **4. Família e escola: socialização primária e secundária**

É amplamente reconhecido que família e escola constituem contextos fundamentais para o desenvolvimento humano, exercendo papéis complementares na formação de crianças e jovens (VINHA, 2016; SANTOS; OLIVEIRA, 2016). A família realiza o que a literatura denomina socialização primária ou educação informal, na qual a criança, desde o nascimento, aprende, de modo não sistematizado, a diferenciar certo e errado, a internalizar valores e a construir formas básicas de convivência (VINHA, 2016; FREIRE, 1996). A escola, por sua vez, realiza a socialização secundária ou educação formal, introduzindo a criança na cultura letrada, nos conhecimentos sistematizados e em normas de convivência que extrapolam o universo familiar (VINHA, 2016; BRASIL, 2017).

Vinha (2016), apoiando-se em Savater, argumenta que não se pode pensar a estruturação escolar de forma apartada da familiar, mas também não se deve supor uma impotência absoluta da escola diante de famílias consideradas desestruturadas (VINHA, 2016; SAVATER, 1998). Cabe à escola, enquanto instituição pública, transmitir valores sociais que não se limitem aos horizontes particulares de cada família, oferecendo experiências de igualdade, diversidade e respeito que muitas vezes não são garantidas em casa (SAVATER, 1998; BRASIL, 2017). Estudos recentes sobre parceria família-escola mostram que a colaboração entre essas instâncias

tende a favorecer o desenvolvimento global das crianças e a melhorar a aprendizagem, desde que baseada em corresponsabilidade e em comunicação efetiva (ALMEIDA; SPINILLO, 2018; SILVA; BATISTA, 2016; SOARES; MACIEL, 2000).

Nesse quadro, práticas culturais como tratar professoras dos anos iniciais por “tias” podem ser interpretadas de modo ambivalente. De um lado, o termo funciona como marcador de confiança e acolhimento, situando a professora em uma rede simbólica de parentesco que tranquiliza a criança diante de ambientes novos e potencialmente ameaçadores (COELHO, 2025). De outro, há quem argumente que tal nomenclatura pode obscurecer a identidade profissional docente e reforçar a ideia de que a escola é mera extensão da família, reduzindo a complexidade de suas funções (RIZEK; PASTÓRIO, 2019; BRASIL, 2017). A Base Nacional Comum Curricular, ao enfatizar competências nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, reforça que educar implica também ensinar modos de fazer e de se comportar em contextos coletivos, o que inclui desde deslocar-se em fila até cooperar em tarefas e respeitar regras comuns (BRASIL, 2017; VINHA, 2016).

##### 5. Educação formal, educação positiva e o problema dos limites

A “educação formal” descrita na narrativa autobiográfica corresponde a um modelo de relações marcado por rigidez, hierarquia e clareza de papéis: o pai como figura de comando, a mãe como cuidadora, a diretora como “pai institucional” e as professoras como “mães escolares”. Esse modelo ecoa concepções clássicas de disciplina escolar, que atribuem à escola a função de moralizar e de favorecer a interiorização de normas sociais por meio de práticas de autoridade e de coerção regulada (DURKHEIM, 2011). Nessa configuração, a possibilidade de “demolir a escola”, no sentido de contestar práticas institucionais, coexistia com a quase impossibilidade de desrespeitar abertamente um professor, sob pena de severas sanções simbólicas e materiais. Entretanto, quando a autoridade não é limitada por princípios éticos e espaços de diálogo, corre o risco de converter-se em tirania, como mostram experiências históricas de regimes autoritários e estudos sobre abuso de poder em contextos educativos (DURKHEIM, 2011; FREIRE, 1996).

Em contraste, nas últimas décadas ganharam visibilidade abordagens identificadas como “educação positiva” ou “disciplina positiva”, difundidas em livros, cursos e mídias digitais voltados a pais e educadores (VEJA SAÚDE, 2024; TERRA, 2024). Em suas formulações mais sólidas, essas propostas apoiam-se em evidências da psicologia do desenvolvimento e da neurociência para defender práticas educativas que combinem firmeza e gentileza,

estabelecendo limites com afeto, respeito e diálogo, sem recorrer a punições humilhantes ou violentas (JANE NELSEN, 2015; BOECKEL, 2022). Soares (2022), por exemplo, ao discutir disciplina positiva, argumenta que um desenvolvimento saudável requer equilíbrio entre permissividade e rigidez, propiciando ambientes nos quais as crianças possam construir caráter em contextos de gentileza, firmeza e respeito (SOARES, 2022).

Contudo, a circulação massiva dessas ideias em redes sociais e materiais de divulgação tem favorecido interpretações simplificadas, que associam “respeito” à ausência de regras e “escuta” à impossibilidade de frustrar desejos infantis (SESTREM, 2024; VINHA, 2016). Relatos de professores e pais indicam que, quando qualquer forma de frustração é vista como trauma, torna-se difícil manter limites consistentes, o que contribui para salas de aula em que normas coletivas se tornam continuamente negociáveis e subordinadas às vontades individuais (SESTREM, 2024; REDDIT, 2024). Nesses casos, a chamada educação positiva se aproxima de um modelo permissivo, que negligencia o papel formador do princípio de realidade e fragiliza a preparação para a vida social mais ampla (MISCHEL, 2014; SOARES, 2022).

## 6 A metáfora da educação “tribal”

Para além da oposição entre uma educação formal autoritária e uma educação positiva permissiva, propõe-se a metáfora da “educação tribal” como modo de repensar a formação humana em perspectiva comunitária. O termo “tribal” remete tanto à observação de práticas educativas em sociedades indígenas e comunidades tradicionais quanto a experiências familiares concretas nas quais crianças aprendem pela participação em atividades coletivas e pela observação de adultos em situações reais (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2011). Estudos sobre educação escolar indígena no Brasil mostram que, embora a escola tenha historicamente sido imposta como instrumento de catequese e “civilização”, os povos indígenas mantiveram modos próprios de educar e, mais recentemente, vêm buscando “indianizar” as escolas, integrando memória, tradição e saberes ancestrais aos currículos (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2011).

No plano micro, episódios como o do pai que chama os filhos para presenciarem uma negociação “no fio do bigode” ou o do adulto que permite a criança experimentar combinações culinárias improváveis – como misturar refrigerante e leite condensado – ilustram uma lógica de aprendizagem pela experiência e pelo exemplo. Nesses casos, o custo material é pequeno, mas o ganho pedagógico é significativo: a criança vivencia concretamente que certas escolhas

produzem determinados efeitos, construindo conhecimentos que dificilmente seriam internalizados apenas por meio de sermões (FREIRE, 1996). A literatura sobre currículo oculto e aprendizagem social reforça que comportamentos observados em adultos – o modo como trabalham, se relacionam, lidam com conflitos e respeitam ou não normas – têm impacto decisivo na formação de valores e atitudes infantis (SILVA et al., 2018; SOARES; MACIEL, 2000).

A “tribo escolar” se constitui quando todos os integrantes da comunidade educativa – direção, professores, funcionários, estudantes e famílias – assumem um projeto comum de formação, no qual as normas são claras, justificadas pela necessidade do grupo (como aprender a ler, escrever e operar matematicamente em situações reais) e encarnadas, antes de tudo, no exemplo dos adultos (VINHA, 2016; ALMEIDA; SPINILLO, 2018). Quando a escola estabelece que o silêncio em determinados momentos não é um capricho do professor, mas condição para a aprendizagem, ou que uma excursão só se justifica se estiver claramente articulada aos objetivos pedagógicos, está priorizando a necessidade coletiva sobre a vontade individual (BRASIL, 2017). Nessa perspectiva, o discurso perde força se não for sustentado por práticas coerentes: dizer que é importante respeitar a autoridade enquanto se desrespeitam leis de trânsito, normas institucionais ou relações familiares desfaz, na prática, a mensagem educativa (SOARES; MACIEL, 2000; SANTOS; OLIVEIRA, 2016).

A metáfora da vara de bambu, que se dobra de um extremo a outro antes de encontrar equilíbrio, ajuda a compreender os movimentos pendulares da história educacional entre autoritarismo e permissividade. Tanto na educação formal quanto na educação positiva, a criança tende a ser concebida como posse dos pais, sobre quem recairia a responsabilidade exclusiva de moldá-la, seja por meio de punições severas, seja por meio de gratificações constantes (SAVATER, 1998; VINHA, 2016). A educação tribal, ao contrário, desloca o foco para um projeto coletivo em que família, escola e comunidade compartilham a tarefa de formar pessoas capazes de articular princípio do prazer e princípio de realidade, liberdade e limite, autonomia e responsabilidade (FREIRE, 1996; BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2011; ALMEIDA; SPINILLO, 2018).

Se, como sugere Freud, o adulto é aquele que se disciplina racionalmente para alcançar um bem maior em confronto com o impulso de resolver tudo no “aqui e agora”, colocar a educação no centro da vida implica reconhecer que poucas tarefas são tão exigentes quanto colaborar para “formar uma pessoa de bem” (FREUD, 2010). Isso supõe abrir mão, ao menos

em parte, de prazeres imediatos e comodidades, dedicando tempo e presença contínua a crianças e jovens, não apenas em encontros esporádicos de “qualidade”, mas na partilha cotidiana de experiências significativas (SANTOS; OLIVEIRA, 2016). Uma educação verdadeiramente digna desse nome dependerá, em última instância, de nossa disposição coletiva para assumir esse projeto de formação, transformando famílias, escolas e comunidades em verdadeiras “tribos educadoras” (FREIRE, 1996; BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2011).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste ensaio permitiram evidenciar que as tensões entre educação formal e educação positiva não podem ser interpretadas apenas como oposição entre rigidez e permissividade, mas como expressão de transformações históricas nas relações de gênero, na estrutura familiar e na própria função social da escola. A leitura dessas tensões à luz de autores clássicos e contemporâneos, articulada à narrativa autobiográfica, mostrou que a passagem de modelos patriarcais de autoridade para formas mais negociadas de relação adulta-infância produziu ganhos em termos de reconhecimento de direitos, mas também desafios quanto à construção de limites e responsabilidades.

Argumentou-se que a infância se consolidou como etapa da vida que requer proteção, investimento educativo e tempo de cuidado, o que torna ainda mais relevante o equilíbrio entre princípio do prazer e princípio de realidade na formação de crianças e jovens. Nessa perspectiva, nem o autoritarismo típico de certas manifestações da educação formal, nem a permissividade associada a leituras simplificadas da educação positiva se mostram suficientes para sustentar projetos educativos eticamente consistentes em sociedades complexas.

Como alternativa, propôs-se a metáfora da educação tribal, inspirada em práticas comunitárias e indígenas, para pensar a corresponsabilidade entre família, escola e comunidade na formação humana. Essa metáfora destaca a centralidade do exemplo, da participação em experiências coletivas e da clareza de normas compartilhadas, recolocando a educação como projeto coletivo em que adultos assumem, de forma intencional, o papel de mediadores entre desejos individuais e necessidades do bem comum. Ao enfatizar a ideia de “tribos educadoras”, o texto indica que a formação de sujeitos autônomos e responsáveis depende menos de fórmulas pedagógicas pontuais e mais da coerência entre discurso e prática nos diferentes contextos em que crianças e jovens vivem.

Do ponto de vista científico, o estudo contribui ao debate educacional ao articular uma

leitura histórica e sociológica das mudanças na família e na escola com uma análise conceitual das noções de educação formal, educação positiva e educação comunitária, propondo a educação tribal como categoria analítica para compreender práticas de socialização contemporâneas. Ao mobilizar a narrativa autobiográfica como dispositivo de problematização, o ensaio reforça a fecundidade da pesquisa qualitativa de inspiração (auto)biográfica para iluminar aspectos muitas vezes naturalizados das relações educativas, oferecendo subsídios para que educadores, famílias e formuladores de políticas repensem modos de exercer autoridade, estabelecer limites e compartilhar responsabilidades na formação de crianças e jovens.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R.; SPINILLO, A. G. **Família e escola: uma relação de corresponsabilidade na educação das crianças**. Curitiba: SEED-PR, 2018.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, J. **História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 31, n. 61, p. 117-136, 2011.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.
- BOECKEL, M. G. **A disciplina positiva como método no desafio de educar sem violência**. Revista Kirikê, Vitória, v. 12, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- CAMPOS, A. **Família e escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação**. Vertentes, São João del-Rei, v. 19, n. 2, 2010.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Natal: EDUFRN, 2012.
- DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREUD, S. **Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico**. In: FREUD, S. Obras psicológicas completas. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- JANE NELSEN. **Disciplina positiva: como educar crianças com firmeza e respeito**. São Paulo: Manole, 2015.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MISCHEL, W. **O teste do marshmallow: dominando o autocontrole**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

REDITE (usuários). **Professor aqui, a tal da “educação positiva” está matando a sala de aula**. Reddit r/brasil, 2024. Disponível em: <<https://www.reddit.com/r/brasil>>.

RIZEK, K.; PASTÓRIO, C. **Rotina, espaços e relação com as famílias**. Curso Nova Escola, 2019.

SANTOS, L. M.; OLIVEIRA, M. **A família e a escola no desenvolvimento socioemocional da infância**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 21, n. 2, 2016.

SAVATER, F. **O valor de educar**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995.

SESTREM, G. **Educação positiva com os filhos: os riscos da abordagem**. Gazeta do Povo, Curitiba, 2024.

SILVA, A. M. et al. **Modos de educação, gênero e relações escola-família**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 48, n. 169, 2018.

SILVA, O. F.; BATISTA, L. H. **Família e escola: a importância dessa relação para o processo de aprendizagem**. Revista Educação, 2016.

12

SOARES, M. S. **A disciplina positiva como método no desafio de educar sem violência**. Revista Kirikê, Vitória, v. 12, 2022.

SOARES, M.; MACIEL, F. **Alfabetização**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2000.

TERRA. **Educação positiva prega respeito, mas não é sinônimo de ausência de regras**. Terra – Família, 2024.

VEJA SAÚDE. **A vez da educação positiva**. Veja Saúde, 2024.

VINHA, T. **O papel da escola e da família na formação das crianças**. Nova Escola, 2016.