

**EDUCAR PELA PRESENÇA: VÍNCULOS QUE TRANSFORMAM A APRENDIZAGEM E A
FORMAÇÃO HUMANA**

**EDUCATING THROUGH PRESENCE: BONDS THAT TRANSFORM LEARNING AND
HUMAN DEVELOPMENT**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-013>

Raimundo Gomes Luz

Mestre em Educação Inclusiva
Universidade Federal do Amapá
Macapá - Amapá

E-mail: raimundogomesluz390@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4938303667975554>

Luciano João da Silva

Mestre em Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB/UFPE)
E-mail: luciano.joao@ufpe.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7521338210112105>

Diego Mairins Pereira

Especialização em Ensino de Química e Suas Tecnologias
Universidade Federal do Piauí, campus Picos
Ouricuri - Pernambuco

E-mail: ifdiegomairinspereira@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7893129521213506>

Silvio Bernardino de Oliveira

Doutorando em Música, Mestre em Design
UFPB

João Pessoa - PB
E-mail: silviob.deoliveira@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9385327162802107>

Márcia Regina Barbosa

Maestranda en Ciencias de la Educación
Universidad Del Sol , Paraguay - PY

E-mail: reginamarciageo@hotmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5449669825578066>

Javan Ferreira

Mestrando em Ciência da Religião, PUC-SP;
Especialista em Psicopedagogia, Licenciado em Pedagogia e Sociologia
E-mail: javanfpr@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9865058959427944>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5476-6550>

Luciclaudia da Silva Vasques

Doutoranda em Educação da Universidad de Sevilla

E-mail: luciclaudivasques@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5362232164080242>

Ana Maria Belo do Nascimento

Especialização em Educação Especial/Educação Inclusiva

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Caxias - Maranhão

E-mail: mariagaduu@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6496504249050369>

Lindamir Svidzinski

Mestranda do PPGEN - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pela

Unicentro de Guarapuava - PR

E-mail: svidzinskilindamir@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8158198842926465>

Mayra Alzira de Souza Campos

Pedagoga

FAMAR

São Luís - MA

E-mail: vansirilo@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3939315057938973>

Resumo

Educar é uma experiência relacional que se concretiza nos encontros, nos gestos cotidianos e nas diferentes formas pelas quais adultos e crianças compartilham tempos, espaços, aprendizagens e afetos. Nesse processo, a presença paterna, familiar e pedagógica ultrapassa a proximidade física, manifestando-se por meio da escuta, do cuidado, da orientação, do diálogo e da disponibilidade emocional. Este capítulo tem como objetivo refletir sobre a presença como princípio educativo capaz de fortalecer vínculos, favorecer a aprendizagem e contribuir para a formação de sujeitos autônomos, seguros e socialmente comprometidos. Trata-se de um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa e caráter reflexivo, fundamentado em autores que discutem afetividade, desenvolvimento humano, mediação pedagógica, paternidade e autonomia. Também são analisadas pesquisas recentes sobre o envolvimento paterno no desenvolvimento socioemocional e no desempenho acadêmico, bem como estudos acerca da relação professor-aluno e da construção de vínculos nos processos educativos. A discussão problematiza concepções de paternidade centradas exclusivamente no provimento material e na autoridade, defendendo uma participação mais cuidadosa, corresponsável e cotidiana na vida dos filhos. Compreende-se que educar pela presença não significa controlar todos os passos da criança nem impedir que ela enfrente desafios, mas oferecer uma base afetiva segura para que possa explorar o mundo, elaborar suas experiências e assumir progressivamente suas escolhas. Conclui-se que as relações sustentadas pelo respeito, pela confiança, pelo diálogo e pela

continuidade do cuidado constituem dimensões fundamentais da aprendizagem, da autonomia e da formação humana.

Palavras-chave: Aprendizagem; Autonomia; Formação humana; Presença paterna; Vínculos afetivos.

Abstract

Education is a relational experience materialized through encounters, everyday gestures, and the different ways in which adults and children share time, spaces, learning processes, and affection. In this process, paternal, family, and pedagogical presence goes beyond physical proximity and is expressed through listening, care, guidance, dialogue, and emotional availability. This chapter aims to reflect on presence as an educational principle capable of strengthening bonds, supporting learning, and contributing to the development of autonomous, confident, and socially responsible individuals. This is a bibliographical study with a qualitative and reflective approach, grounded in authors who discuss affectivity, human development, pedagogical mediation, fatherhood, and autonomy. Recent research on paternal involvement in children's socioemotional development and academic achievement is also examined, as well as studies concerning the teacher-student relationship and the construction of bonds in educational processes. The discussion questions conceptions of fatherhood centered exclusively on material provision and authority, advocating for a more caring, shared, and everyday participation in children's lives. Educating through presence does not mean controlling every step taken by the child or preventing them from facing challenges. Rather, it involves providing a secure emotional foundation from which children can explore the world, understand their experiences, and progressively take responsibility for their choices. It is concluded that relationships supported by respect, trust, dialogue, and continuity of care constitute fundamental dimensions of learning, autonomy, and human development.

Keywords: Affective bonds; Autonomy; Human development; Learning; Paternal presence.

1 INTRODUÇÃO

Há presenças que se fazem perceber mesmo quando nenhuma palavra é pronunciada. Elas se revelam no olhar que acolhe, na escuta que não se apressa, na mão que orienta sem aprisionar e na permanência de quem decide compartilhar não apenas os acontecimentos extraordinários, mas também a simplicidade dos dias comuns. Algumas dessas presenças tornam-se referências interiores e continuam acompanhando os sujeitos muito depois de a infância ter passado. Habitam a memória, influenciam

escolhas, oferecem segurança diante das incertezas e ajudam a construir sentidos para as experiências vividas.

No campo educacional, estar presente não significa apenas compartilhar o mesmo espaço físico, acompanhar a criança até a escola ou comparecer ocasionalmente a reuniões e celebrações. A presença educativa manifesta-se na atenção dedicada, no cuidado cotidiano, na disponibilidade para conversar, na palavra que orienta, no limite que protege e na abertura para reconhecer as necessidades e singularidades da criança. Trata-se de uma presença que comunica, por diferentes caminhos, que aquela vida possui valor, que suas dúvidas merecem ser ouvidas e que seus esforços não passam despercebidos.

Educar pela presença significa reconhecer que a formação humana se inicia e se desenvolve no encontro com o outro. Antes mesmo de compreender conceitos sistematizados, normas sociais ou conteúdos escolares, a criança aprende a interpretar expressões, entonações, silêncios, reações e formas de cuidado. A percepção que constrói sobre si mesma está atravessada pelos olhares daqueles que participam de sua história. Quando encontra adultos que a escutam, respeitam e confiam em suas possibilidades, amplia as condições para desenvolver pertencimento, autoestima e segurança para enfrentar situações novas.

A educação não se restringe à transmissão de informações ou ao domínio de conteúdos curriculares. Ela envolve valores, exemplos, experiências compartilhadas, vínculos e formas de convivência. É nesse sentido que a presença paterna e familiar adquire uma dimensão pedagógica. O pai educa quando conversa sobre o mundo, quando conta histórias, quando responde às perguntas da criança, quando admite não saber alguma coisa e procura a resposta com ela. Educa quando brinca, quando acompanha uma tarefa, quando estabelece um limite coerente e quando demonstra, por suas próprias atitudes, como lidar com as pessoas, com as responsabilidades e com as dificuldades.

Essa compreensão exige superar a representação do pai como figura vinculada exclusivamente ao sustento financeiro ou ao exercício de uma autoridade distante. Embora a provisão material permaneça importante para a proteção e o bem-estar da família, a paternidade não pode ser reduzida a essa função. Ela também se concretiza na alimentação, no banho, na brincadeira, no acompanhamento das consultas, na participação na vida escolar, na conversa depois de um dia difícil e na disposição para acolher emoções que nem sempre podem ser imediatamente compreendidas ou solucionadas.

Aquino et al. (2024), em estudo qualitativo realizado com 15 pais, identificaram que a experiência da paternidade foi descrita como desafiadora, nova e gratificante. Os participantes reconheceram a importância do apoio emocional, dos cuidados cotidianos e das atividades voltadas ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos filhos. Também relataram dificuldades relacionadas à falta de preparação e de tempo para o exercício da paternidade. Os resultados demonstram que o envolvimento paterno se constrói por meio de ações concretas de cuidado e interação, mas também depende de condições sociais, familiares e profissionais que possibilitem aos homens participar efetivamente da vida dos filhos.

Falar de presença paterna não significa, entretanto, ignorar a diversidade das configurações familiares contemporâneas nem restringir a experiência educativa à filiação biológica. Pais adotivos, padrastos, avôs, tios e outros adultos de referência podem exercer uma presença profundamente formadora. O que define essa experiência não é somente a origem do vínculo, mas a responsabilidade assumida, a continuidade do cuidado e a decisão cotidiana de participar da vida da criança. A paternidade, nessa perspectiva, é compreendida como uma relação construída no tempo e confirmada por gestos de atenção, responsabilidade e afeto.

Também é necessário distinguir presença de vigilância permanente. Estar presente não significa controlar todos os movimentos da criança, impedir erros ou antecipar-se continuamente às suas decisões. A presença que educa oferece proteção, mas não elimina toda dificuldade; orienta, mas não retira do outro a oportunidade de pensar; ajuda, mas não realiza indefinidamente aquilo que a criança já possui condições de fazer. Em uma relação educativa saudável, o adulto reconhece que sua função também consiste em preparar o filho para caminhar progressivamente com maior independência.

A autonomia, portanto, não nasce do abandono nem da ausência de referências. Ela se desenvolve a partir de relações em que a criança se sente suficientemente segura para experimentar, perguntar, arriscar, errar e tentar novamente. Nos primeiros anos de vida, a presença do adulto assume uma forma mais intensa de proteção e cuidado. À medida que a criança cresce, essa presença precisa ser reorganizada, abrindo espaço para escolhas, participação, negociação e responsabilização.

Freire (2021) oferece uma contribuição essencial para essa discussão ao compreender a autonomia como uma construção processual, relacionada à capacidade de decidir, assumir responsabilidades e participar criticamente do mundo. Educar para a autonomia não consiste em deixar o estudante ou o filho sozinho diante de situações para as quais ainda não está preparado. Significa criar oportunidades para que desenvolva gradualmente a capacidade de pensar, avaliar possibilidades, compreender consequências e assumir a autoria de suas decisões.

A presença paterna também pode adquirir uma dimensão diretamente relacionada à escolarização. Conversar sobre o que foi aprendido, interessar-se pelas experiências vividas na escola, organizar condições para o estudo, ler com a criança e valorizar seus esforços são formas de comunicar que a educação possui importância. Essa participação não deve ser confundida com controle excessivo das notas, cobrança permanente ou realização das atividades no lugar do filho. A contribuição mais significativa ocorre quando o adulto acompanha sem retirar a responsabilidade, ajuda sem produzir dependência e demonstra interesse sem transformar o desempenho escolar em medida absoluta do valor da criança.

A revisão sistemática realizada por He, Ravindran e Luo (2026) examinou 45 artigos publicados entre 2014 e 2024 e identificou que o envolvimento paterno possui caráter multidimensional. Sua relação

com o desempenho acadêmico não depende de um único comportamento, mas de fatores individuais, familiares, escolares, sociais e culturais. Os resultados reforçam a necessidade de compreender a participação do pai para além da simples presença em eventos escolares, considerando a qualidade das interações, o apoio à aprendizagem, as expectativas comunicadas e a relação estabelecida com a criança.

A escola, por sua vez, amplia a rede de relações por meio da qual a criança se constitui. O professor não substitui a família, assim como a família não assume a função pedagógica especializada da escola. Entretanto, ambos participam da formação humana e podem contribuir para que o estudante desenvolva confiança, responsabilidade e sentido de pertencimento. A presença educativa do professor manifesta-se na mediação intencional do conhecimento, mas também na maneira como acolhe perguntas, reconhece dificuldades, comunica expectativas e oferece condições para que o aluno participe ativamente da aprendizagem.

Castro (2026) destaca que a relação professor-aluno constitui uma dimensão fundamental da experiência educativa, pois influencia a construção de significados, o pertencimento, a autonomia e a participação do estudante. A autora compreende que vínculos pedagógicos baseados no respeito, na escuta e no reconhecimento favorecem práticas mais significativas e humanizadoras. Seu estudo aproxima a dimensão afetiva da intencionalidade pedagógica, sem reduzir a docência ao acolhimento emocional nem separar a aprendizagem das relações humanas que a sustentam.

Nesse horizonte, a presença paterna, a convivência familiar e a relação pedagógica não são dimensões idênticas, mas podem convergir na formação de uma rede de apoio. Quando família e escola estabelecem relações de confiança e corresponsabilidade, a criança percebe maior coerência entre os contextos nos quais vive. Quando essas instituições se desqualificam mutuamente, transferem responsabilidades ou mantêm uma comunicação baseada apenas em problemas, o estudante pode encontrar-se dividido entre discursos e expectativas contraditórios.

Partindo dessas considerações, este capítulo tem como objetivo refletir sobre a presença paterna, familiar e pedagógica como elemento constitutivo dos vínculos, da aprendizagem, da autonomia e da formação humana. A discussão articula contribuições clássicas sobre afetividade, mediação e desenvolvimento a estudos recentes sobre paternidade, regulação emocional, desempenho escolar e relação professor-aluno. Defende-se que educar pela presença não significa permanecer indefinidamente à frente do outro, indicando todos os caminhos, mas caminhar ao seu lado até que ele possa assumir, com confiança e responsabilidade, a condução de sua própria trajetória.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter reflexivo. A pesquisa bibliográfica possibilita examinar conceitos, interpretações e resultados já produzidos,

estabelecendo relações entre diferentes campos do conhecimento e construindo uma compreensão articulada do fenômeno investigado. Neste capítulo, a presença educativa é analisada a partir das contribuições da Educação, da Psicologia do Desenvolvimento, dos estudos sobre parentalidade e das pesquisas relacionadas aos vínculos nos processos de ensino e aprendizagem.

O levantamento teórico contemplou autores clássicos, como Freire, Vygotsky, Wallon, Bowlby, Winnicott e Bronfenbrenner, cujas produções auxiliam na compreensão da autonomia, da mediação, da afetividade, da segurança emocional e das relações entre o sujeito e seus contextos de desenvolvimento. Esses referenciais foram colocados em diálogo com produções recentes que abordam a parentalidade paterna, a regulação emocional, o desempenho acadêmico e a relação professor-aluno.

Entre os estudos atuais, foram selecionados o artigo de Aquino et al. (2024), que investiga a percepção dos homens sobre a paternidade e a promoção do desenvolvimento infantil; a revisão sistemática de Puglisi et al. (2024), sobre envolvimento paterno e regulação emocional na primeira infância; e a revisão de He, Ravindran e Luo (2026), dedicada às relações entre participação paterna e desempenho acadêmico. Também foram incorporados o estudo de Castro (2026), sobre a relação professor-aluno e a formação humana, e o capítulo de Proença, Lelli e Garcia (2025), que discute afetividade e construção de vínculos na formação de professores.

A seleção dessas produções foi orientada por quatro eixos de análise: a presença como disponibilidade afetiva e responsabilidade; a transformação das concepções de paternidade; a relação entre cuidado e autonomia; e a articulação entre família, escola e formação humana. A interpretação foi conduzida de maneira temática, buscando identificar aproximações, complementaridades e tensões entre os referenciais.

Por se tratar de um estudo bibliográfico e reflexivo, não se pretende estabelecer relações causais ou afirmar que a presença paterna produz, isoladamente, determinados resultados. O desenvolvimento da criança é atravessado por condições históricas, econômicas, culturais, familiares e individuais. A proposta consiste em compreender como a qualidade das relações pode integrar uma rede de proteção e aprendizagem, sem desconsiderar a complexidade dos contextos nos quais as famílias e as escolas estão inseridas.

3 PRESENÇA QUE EDUCA: VÍNCULO, AFETO E SEGURANÇA PARA APRENDER

A experiência humana é constituída por relações. Desde os primeiros momentos de vida, a criança depende de outras pessoas para sobreviver, interpretar o ambiente e construir formas de responder às situações que encontra. Alimentação, proteção e cuidados físicos são indispensáveis, mas o desenvolvimento também exige atenção, comunicação, acolhimento e previsibilidade. A repetição de

experiências nas quais suas necessidades são percebidas e respondidas contribui para que a criança construa uma compreensão inicial de que o mundo pode ser explorado e de que existem pessoas disponíveis para ajudá-la.

Bowlby (1984), ao desenvolver a teoria do apego, evidenciou a importância dos vínculos estáveis e responsivos para a constituição da segurança emocional. A figura de apego não elimina os riscos do ambiente, mas oferece uma base a partir da qual a criança pode explorar, afastar-se e retornar. Essa dinâmica permite compreender que a proteção não se opõe à autonomia. Ao contrário, a confiança na disponibilidade do adulto cria condições para que a criança amplie progressivamente suas experiências.

Winnicott (1983) também destaca a relevância de um ambiente suficientemente bom, capaz de responder às necessidades iniciais e de permitir que, gradualmente, o sujeito lide com frustrações e limites. A presença adulta não precisa ser perfeita nem impedir todos os desconfortos. Precisa ser suficientemente constante, confiável e ajustada às possibilidades da criança. Essa compreensão afasta expectativas idealizadas de paternidade e maternidade, reconhecendo que os vínculos são construídos por sujeitos reais, com limites, dificuldades e processos de aprendizagem.

A paternidade, nesse sentido, não deve ser compreendida como uma competência pronta e naturalmente dominada por todos os homens. Ela é aprendida na relação com o filho, na convivência familiar, na observação de outros modelos e na reflexão sobre as próprias experiências. Muitos homens tornam-se pais sem terem tido oportunidades de discutir cuidado, emoções e desenvolvimento infantil. Alguns reproduzem referências recebidas em sua própria infância; outros procuram construir formas distintas de presença, especialmente quando vivenciaram relações marcadas pela distância emocional ou pelo autoritarismo.

A pesquisa de Aquino et al. (2024) evidencia esse processo ao mostrar que os pais participantes reconheciam a importância do cuidado, mas também relatavam insegurança e falta de preparação. Entre as práticas mencionadas estavam alimentação, banho, brincadeiras, atividades artísticas, música, interação com a natureza e demonstrações de afeto. O estudo mostra que a presença paterna não se reduz a uma ideia abstrata de amor, pois se materializa em tarefas, tempos compartilhados e responsabilidades concretas.

O cuidado cotidiano possui força educativa justamente porque comunica valores sem depender exclusivamente de discursos. Quando um pai participa das tarefas domésticas e dos cuidados com os filhos, transmite uma compreensão sobre corresponsabilidade. Quando pede desculpas por um erro, demonstra que autoridade não significa infalibilidade. Quando respeita a mãe da criança e os demais integrantes da família, ensina sobre dignidade e convivência. Quando cumpre uma promessa ou explica por que não poderá cumpri-la, oferece referências para a construção da confiança.

A presença que educa também se manifesta na disponibilidade emocional. Crianças não necessitam apenas de adultos que resolvam problemas, mas de pessoas capazes de reconhecer aquilo que sentem.

Nomear emoções, acolher o choro, conversar sobre o medo e ajudar a criança a compreender a própria raiva são ações que contribuem para a autorregulação. Isso não significa concordar com todos os comportamentos. O sentimento pode ser acolhido ao mesmo tempo que determinados atos são limitados.

Puglisi et al. (2024), em revisão sistemática que reuniu dez estudos, observaram que as relações entre envolvimento paterno e regulação emocional são heterogêneas. Os autores não encontraram uma associação direta e uniforme em todos os trabalhos, mas identificaram relações significativas quando eram consideradas a qualidade do envolvimento e características do pai, da criança e dos procedimentos de avaliação. Esse resultado recomenda prudência: não basta medir quanto tempo o pai permanece com o filho; é necessário compreender como as interações são vividas e quais comportamentos caracterizam essa presença.

A distinção entre quantidade e qualidade é fundamental. Um adulto pode permanecer muitas horas no mesmo ambiente sem efetivamente interagir, assim como pode compartilhar um período menor, porém marcado por atenção, diálogo e envolvimento. Isso não significa que o tempo seja irrelevante. A continuidade das relações depende de oportunidades concretas de convivência. Entretanto, o tempo precisa tornar-se experiência compartilhada, e não apenas coexistência física.

Os modelos de organização do trabalho constituem um desafio para muitas famílias. Jornadas extensas, deslocamentos, múltiplos empregos e precariedade econômica limitam o tempo disponível. Por essa razão, a discussão sobre presença não pode ser convertida em culpabilização individual de pais que enfrentam condições adversas. É necessário defender políticas de proteção à infância, licença parental adequada, condições dignas de trabalho e iniciativas que estimulem a participação dos homens nos cuidados desde o nascimento.

A presença paterna também não deve ser romantizada como garantia automática de desenvolvimento saudável. Relações marcadas pela violência, pela humilhação, pela imprevisibilidade ou pelo controle podem produzir sofrimento, ainda que o adulto esteja fisicamente presente. A qualidade ética do vínculo é decisiva. Presença educativa pressupõe respeito à integridade da criança, reconhecimento de sua condição de sujeito de direitos e rejeição de práticas que utilizem o medo como instrumento de formação.

No ambiente escolar, a relação entre afetividade e aprendizagem apresenta elementos semelhantes. A criança aprende em contextos nos quais se sente observada, avaliada e interpelada por outras pessoas. Sua disposição para perguntar, expor uma dúvida ou tentar resolver uma atividade está relacionada à segurança que percebe no ambiente. O medo de ser ridicularizada pode produzir silêncio e retraimento; a confiança de que o erro será tratado como parte do processo amplia a participação.

Proença, Lelli e Garcia (2025), ao discutirem a construção de vínculos na formação de professores, defendem que a afetividade não é um elemento periférico, mas uma dimensão presente na relação com o conhecimento e com as pessoas:

Nossas pesquisas bibliográficas e experiências, enquanto docentes do ensino a distância, permitem-nos afirmar que os vínculos relacionais e afetivos estabelecidos com estudantes promovem transparência, confiança, identificação e, portanto, maior possibilidade de efetividade em sua aprendizagem, uma vez que os estudantes se sentem acolhidos, respeitados e admirados, tendem a retribuir de maneira a demonstrar mais interesse, afinho e comprometimento com os estudos. (Proença; Lelli; Garcia, 2025, p. 56).

O acolhimento, contudo, não deve ser confundido com ausência de exigência. Uma relação educativa humanizadora não elimina o compromisso com o conhecimento, a disciplina de estudo ou a responsabilidade. O afeto pedagógico não consiste em evitar toda frustração nem em aceitar qualquer comportamento. Ele se expressa na confiança de que o estudante pode avançar e na criação de condições para que enfrente desafios intelectuais com acompanhamento adequado.

Castro (2026) apresenta essa relação de maneira clara:

A construção de ambientes pedagógicos acolhedores não significa redução das exigências acadêmicas. Ao contrário, possibilita que os estudantes enfrentem desafios intelectuais em condições mais favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem. O rigor pedagógico não se opõe à humanização das relações; ambos podem coexistir de maneira complementar. (Castro, 2026, p. 9).

Essa compreensão também se aplica às relações familiares. Estar presente não significa retirar todas as exigências da vida da criança. Guardar os próprios materiais, respeitar combinados, participar das tarefas da casa, organizar o tempo de estudo e assumir consequências adequadas à idade são experiências educativas. A diferença está na forma como essas responsabilidades são construídas. Quando o limite é explicado, coerente e respeitoso, pode contribuir para a autonomia. Quando é imposto por meio de medo, ameaça ou desqualificação, tende a enfraquecer o diálogo e a confiança.

Wallon (2007) compreende afetividade, movimento e cognição como dimensões integradas do desenvolvimento. A emoção participa da maneira como o sujeito percebe as situações e se relaciona com o conhecimento. Por isso, a aprendizagem não pode ser separada do clima relacional em que acontece. Família e escola educam também pelas emoções que produzem: confiança ou insegurança, pertencimento ou rejeição, curiosidade ou medo.

Vygotsky (2007), por sua vez, demonstra que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da interação social e da mediação cultural. Aquilo que inicialmente acontece entre as pessoas pode ser progressivamente internalizado pelo sujeito. A criança aprende estratégias de

resolução de problemas, formas de comunicação, valores e modos de regular o próprio comportamento nas relações que estabelece.

O adulto que ajuda a criança a organizar uma tarefa, por exemplo, oferece inicialmente uma estrutura externa: divide etapas, formula perguntas, chama atenção para elementos importantes e incentiva a revisão. Com o tempo, essas formas de organização podem ser apropriadas pela própria criança. A mediação bem-sucedida não cria dependência permanente; ela oferece apoios temporários que podem ser gradualmente retirados.

Nesse processo, o vínculo não substitui a intervenção pedagógica, mas cria condições para que ela seja aceita e faça sentido. A criança tende a receber uma orientação de maneira diferente quando confia na intenção do adulto. Isso não significa que aceitará imediatamente todos os limites ou que não haverá conflitos. Significa que existe uma história relacional capaz de sustentar a divergência sem ameaçar continuamente o pertencimento.

Educar pela presença é, portanto, permanecer também nos momentos em que a criança falha, desobedece, se frustra ou não corresponde às expectativas. A correção de um comportamento não deve transformar-se em rejeição da pessoa. Dizer que uma atitude foi inadequada é diferente de definir a criança como incapaz, preguiçosa ou problemática. O vínculo educativo permite separar o valor do sujeito da avaliação de seus atos.

A segurança para aprender nasce, em grande medida, dessa certeza: posso errar sem perder completamente o lugar que ocupo na relação. Posso ser orientado sem ser humilhado. Posso rever uma decisão sem que minha voz deixe de ter importância. Esse tipo de experiência contribui não apenas para o desempenho escolar, mas para a constituição de sujeitos capazes de lidar com limites, reconhecer responsabilidades e reconstruir caminhos.

4 ENTRE O CUIDADO E A LIBERDADE: A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

A autonomia é frequentemente interpretada como capacidade de agir sozinho. Embora a independência prática constitua uma de suas dimensões, ser autônomo envolve muito mais do que executar tarefas sem auxílio. Autonomia significa pensar, avaliar alternativas, reconhecer limites, compreender consequências e assumir responsabilidades. Trata-se de uma construção ética, cognitiva, emocional e social que se desenvolve ao longo da vida.

Na infância, esse desenvolvimento depende de oportunidades para participar. Uma criança que nunca pode escolher, opinar ou experimentar terá poucas condições de aprender a decidir. Por outro lado, uma criança à qual são atribuídas responsabilidades superiores às suas possibilidades também poderá sentir-

se desamparada. A construção da autonomia exige equilíbrio entre apoio e liberdade, proteção e desafio, orientação e participação.

Freire (2021) compreende a autonomia como processo que não pode ser concedido de maneira pronta por outra pessoa. O educador pode criar condições, abrir espaços de participação e respeitar a capacidade de decisão do educando, mas cada sujeito constrói sua autonomia por meio das experiências e das responsabilidades que assume. A educação autoritária enfraquece esse processo porque reduz a participação e transforma a obediência em finalidade.

Na família, educar para a autonomia significa permitir que os filhos desenvolvam competências progressivas. Nos primeiros anos, pequenas escolhas podem envolver a roupa que desejam vestir entre opções adequadas, o livro que será lido ou a organização de seus brinquedos. Posteriormente, podem incluir administração do tempo, participação em decisões familiares, planejamento de estudos e reflexão sobre consequências de comportamentos.

O papel do pai, nesse percurso, não consiste em decidir permanentemente no lugar do filho. A experiência acumulada do adulto é importante, mas precisa ser utilizada para ampliar a capacidade de reflexão da criança, e não para silenciá-la. Perguntas como “o que você pensa sobre isso?”, “quais podem ser as consequências?” e “de que ajuda você precisa?” favorecem uma postura participativa.

É nesse ponto que presença e autonomia deixam de parecer ideias opostas. A presença controladora ocupa todos os espaços e impede a iniciativa; a presença negligente se retira antes que o sujeito possua recursos para enfrentar determinadas situações. A presença educativa aproxima-se quando o apoio é necessário e recua quando a criança demonstra condições de agir, permanecendo disponível sem comandar cada movimento.

A escuta é uma condição essencial para esse equilíbrio. Escutar não significa concordar automaticamente, mas considerar seriamente aquilo que o outro comunica. A criança pode não possuir maturidade para decidir sobre todas as questões, mas ainda assim precisa compreender os motivos de determinadas orientações e ter suas emoções reconhecidas. O diálogo não elimina a responsabilidade do adulto; qualifica o modo como ela é exercida.

Castro (2026) relaciona diretamente escuta, participação e autonomia:

A escuta assume papel fundamental nesse processo. Escutar os estudantes significa reconhecer que suas vozes possuem valor e que suas experiências podem contribuir para enriquecer o trabalho educativo. Mais do que uma estratégia metodológica, a escuta representa uma postura ética baseada no reconhecimento da dignidade humana. Além disso, a participação favorece o desenvolvimento da autonomia. Ao serem incentivados a refletir, argumentar e tomar decisões, os estudantes ampliam sua capacidade de atuar de forma crítica e responsável diante dos desafios da vida social. (Castro, 2026, p. 7).

Embora a autora trate da relação professor-aluno, sua reflexão pode ser aproximada da educação familiar. Quando o filho percebe que pode expressar suas ideias sem ser imediatamente ridicularizado, desenvolve confiança para argumentar. Quando o adulto explica suas decisões e está disposto a rever algumas delas, ensina que autoridade pode conviver com diálogo. Quando o desacordo é tratado com respeito, a criança aprende que as relações não precisam ser rompidas diante das diferenças.

Essa postura não exclui os limites. Crianças e adolescentes nem sempre possuirão condições para compreender integralmente todos os riscos ou regular seus impulsos. A responsabilidade do adulto envolve proteger e, em determinadas circunstâncias, dizer não. Entretanto, o limite torna-se mais educativo quando é coerente, proporcional, compreensível e relacionado à situação concreta.

Um limite imposto apenas pela força pode produzir obediência momentânea, mas dificilmente promove reflexão. A construção da autonomia exige que a criança compreenda gradualmente os princípios que orientam as regras. Não se trata apenas de obedecer porque o pai ordenou, mas de reconhecer por que determinado comportamento protege a si mesma e aos outros.

A autoridade educativa diferencia-se do autoritarismo porque não busca diminuir o outro para afirmar-se. Ela decorre da responsabilidade assumida pelo adulto e do compromisso com o desenvolvimento da criança. O pai que estabelece horários, acompanha o uso das tecnologias ou intervém diante de uma situação perigosa exerce uma função de proteção. Essa intervenção torna-se autoritária quando desconsidera sistematicamente a voz do filho, utiliza humilhação ou transforma o controle em finalidade permanente.

No contexto escolar, a mesma distinção é necessária. Professores precisam organizar o trabalho, propor objetivos, avaliar aprendizagens e intervir diante de comportamentos que prejudicam a convivência. A relação afetiva não elimina sua autoridade pedagógica. Ao contrário, o vínculo pode tornar essa autoridade mais legítima, pois o estudante percebe que a exigência está associada ao compromisso com sua aprendizagem.

Proença, Lelli e Garcia (2025) defendem uma educação humanista que integre conhecimento, autonomia, responsabilidade e participação social:

A articulação entre uma formação sólida, crítica e cidadã, sob a égide da educação humanista exige o desenvolvimento de vínculos entre os estudantes, os professores, a comunidade escolar, de forma a ser capaz de colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem, estimulando a pesquisa, a colaboração, a resolução de problemas e a reflexão crítica. (Proença; Lelli; Garcia, 2025, p. 59).

Colocar o estudante no centro não significa transformar o professor em figura secundária nem organizar a educação apenas a partir dos desejos imediatos dos alunos. Significa reconhecer que a aprendizagem precisa ser realizada pelo sujeito e que nenhuma metodologia substitui sua participação. O

professor planeja, orienta, desafia e oferece referências, mas o estudante precisa relacionar-se ativamente com o conhecimento.

A presença paterna pode favorecer esse processo quando valoriza a curiosidade e permite que o filho formule perguntas. Muitos adultos, na tentativa de ajudar, fornecem respostas imediatamente. Entretanto, uma intervenção educativa pode devolver a questão: “como poderíamos descobrir?”, “o que você já sabe sobre isso?” ou “qual seria sua hipótese?”. Assim, o adulto deixa de ocupar apenas o lugar de quem sabe e transforma a busca pela resposta em experiência compartilhada.

A brincadeira constitui um campo especialmente fértil para a construção da autonomia. Ao brincar, a criança imagina situações, cria regras, negocia papéis, enfrenta pequenas frustrações e experimenta soluções. O pai que brinca com o filho participa de uma experiência em que a criança pode exercer iniciativa. Para isso, precisa resistir à tendência de comandar permanentemente a atividade ou corrigir todas as decisões.

Aquino et al. (2024) identificaram brincadeiras, música, arte, interação com a natureza e estímulos cognitivos entre as atividades realizadas pelos pais para promover o desenvolvimento dos filhos. Essas práticas demonstram que a presença paterna pode ampliar oportunidades de aprendizagem em situações cotidianas, sem assumir a forma de ensino escolarizado.

A participação na vida escolar também precisa preservar a autonomia. Ajudar em uma tarefa não significa oferecer respostas prontas ou produzir o trabalho no lugar da criança. O apoio pode envolver a organização do espaço, a leitura do enunciado, a formulação de perguntas e o incentivo para que o filho procure alternativas. Quando o adulto assume a tarefa, pode garantir um produto aparentemente correto, mas retira da criança a experiência de enfrentar a dificuldade.

O mesmo ocorre com conflitos escolares. Pais precisam acolher o relato dos filhos, mas é importante evitar conclusões imediatas antes de compreender o contexto. Ensinar a criança a conversar com o professor, reconhecer a própria participação no problema e procurar soluções contribui mais para a autonomia do que resolver todos os conflitos em seu lugar. Evidentemente, situações de violência, discriminação ou violação de direitos exigem intervenção adulta firme, mas mesmo nesses casos a criança pode ser informada e incluída, conforme sua idade, nas decisões tomadas.

A revisão de He, Ravindran e Luo (2026) reforça que o envolvimento paterno na educação é multidimensional e depende da interação de diferentes fatores. A participação produtiva não pode ser reduzida à cobrança de resultados. Ela envolve expectativas realistas, comunicação, apoio à autonomia e construção de uma relação na qual a criança se sinta estimulada a aprender.

Expectativas familiares podem fortalecer a trajetória escolar quando comunicam confiança e valorização do esforço. Contudo, podem produzir sofrimento quando são rígidas, comparativas e desvinculadas das características do filho. Educar pela presença é acompanhar o processo real da criança,

reconhecendo seus avanços e suas dificuldades, e não amar apenas uma versão idealizada que corresponda às expectativas dos adultos.

O reconhecimento do esforço não significa desconsiderar os resultados, mas ampliar a compreensão sobre a aprendizagem. Uma nota baixa pode indicar necessidade de rever estratégias, organizar o tempo ou procurar ajuda. Quando tratada exclusivamente como fracasso moral, pode gerar medo e ocultamento. Quando analisada como informação sobre o processo, pode tornar-se oportunidade de responsabilização e mudança.

A autonomia também implica aprender a lidar com as consequências das escolhas. Pais e professores nem sempre devem proteger a criança de todo desconforto produzido por decisões inadequadas. Esquecer um material, perder um prazo ou organizar mal o tempo pode gerar consequências educativas, desde que proporcionais e seguras. O papel do adulto é ajudar a compreender o ocorrido e planejar novas estratégias, não eliminar automaticamente todos os efeitos.

Essa forma de presença transmite uma mensagem poderosa: “confio que você pode aprender com essa experiência e estou aqui para ajudá-lo a pensar”. Diferencia-se tanto da postura que abandona quanto daquela que impede qualquer tentativa. A autonomia floresce quando o sujeito encontra apoio para assumir responsabilidades, e não quando é poupado indefinidamente delas.

5 FAMÍLIA E ESCOLA: PRESENCAS QUE SE ENCONTRAM

Família e escola constituem espaços educativos distintos, com responsabilidades próprias, mas profundamente relacionados no processo de desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. A família representa o primeiro contexto de convivência, cuidado, socialização e construção de referências afetivas. A escola, por sua vez, amplia as experiências sociais e culturais, possibilitando o acesso sistematizado aos conhecimentos historicamente produzidos. Quando essas duas instituições estabelecem relações baseadas no respeito, no diálogo e na corresponsabilidade, fortalecem as condições necessárias à aprendizagem e à formação humana.

A parceria entre família e escola não deve ser compreendida como sobreposição ou transferência de funções. A escola não substitui o cuidado familiar, assim como a família não precisa assumir as atribuições pedagógicas próprias dos profissionais da educação. Cada instituição participa da formação do estudante a partir de suas possibilidades e responsabilidades específicas. A colaboração se estabelece quando ambas reconhecem seus limites, valorizam suas contribuições e constroem formas de atuação que favoreçam o desenvolvimento integral do estudante.

Essa relação, contudo, nem sempre acontece de maneira contínua e harmoniosa. Em muitas instituições, a comunicação com as famílias ocorre predominantemente quando surgem problemas

relacionados ao rendimento, à frequência ou ao comportamento. Reuniões, telefonemas e mensagens acabam sendo associados a advertências, notas baixas ou situações de conflito. Essa lógica pode afastar as famílias e produzir uma percepção de que sua presença somente é necessária quando algo não corresponde às expectativas escolares.

A construção de uma parceria mais consistente exige que a comunicação também contemple avanços, esforços, descobertas e aspectos positivos do percurso do estudante. Informar que uma criança demonstrou maior participação, superou uma dificuldade ou colaborou com os colegas fortalece a confiança entre família e escola. Quando a aproximação não se limita à resolução de problemas, criam-se condições para que as duas instituições compartilhem observações e construam estratégias antes que as dificuldades se intensifiquem.

A participação familiar não deve ser medida exclusivamente pela frequência em reuniões ou eventos escolares. As famílias possuem configurações, condições de trabalho, rotinas e possibilidades distintas. Algumas conseguem acompanhar presencialmente diferentes atividades, enquanto outras mantêm sua participação por meio de mensagens, conversas, organização da rotina de estudos ou acompanhamento das informações enviadas pela instituição. A ausência em uma reunião específica não pode ser interpretada imediatamente como desinteresse pela educação.

Jornadas extensas de trabalho, deslocamentos, responsabilidades com outros familiares e experiências anteriores negativas com instituições educacionais podem dificultar a aproximação. Professores e equipes gestoras precisam conhecer, na medida do possível, as realidades das famílias antes de formular julgamentos sobre sua participação. Uma relação educativa humanizadora procura compreender as condições concretas nas quais cada família organiza sua vida.

O acompanhamento familiar também não deve assumir a forma de fiscalização permanente. Perguntar exclusivamente sobre notas ou resultados pode comunicar ao estudante que seu valor está condicionado ao desempenho acadêmico. Conversar sobre amizades, descobertas, dificuldades, projetos, sentimentos e situações vividas no cotidiano escolar permite compreender a experiência educativa de maneira mais ampla. Perguntas abertas, como “o que você aprendeu hoje?” ou “o que foi mais interessante na escola?”, podem produzir diálogos mais significativos do que uma atenção restrita às avaliações.

Mesmo quando os familiares não dominam determinados conteúdos, podem demonstrar que a aprendizagem possui importância. Organizar um espaço possível para o estudo, estimular a leitura, acompanhar comunicados, incentivar a procura por ajuda e respeitar os momentos destinados às atividades escolares são formas concretas de participação. A família não precisa oferecer as respostas, mas pode comunicar confiança na capacidade do estudante de procurar caminhos e construir conhecimentos.

A relação das famílias com os professores também precisa ser sustentada pelo respeito. Isso não significa aceitar todas as decisões escolares sem questionamento. Famílias possuem o direito de solicitar

esclarecimentos, apresentar preocupações, discordar de encaminhamentos e participar das decisões relacionadas aos estudantes. O desafio consiste em desenvolver esse diálogo sem desqualificar previamente o trabalho docente ou transformar divergências em enfrentamentos pessoais.

Do mesmo modo, a escola precisa reconhecer que os familiares possuem conhecimentos relevantes sobre as crianças e os adolescentes. Eles acompanham comportamentos, hábitos, interesses, dificuldades e transformações que nem sempre são percebidos no ambiente escolar. Quando esses saberes são considerados, a compreensão sobre o estudante se torna mais ampla. A escuta das famílias não diminui a autoridade pedagógica da escola; ao contrário, oferece informações que podem qualificar as intervenções.

Bronfenbrenner (2011) contribui para essa discussão ao compreender o desenvolvimento humano a partir das interações entre a pessoa e os diferentes sistemas dos quais participa. Família e escola constituem microsistemas nos quais a criança estabelece relações diretas e vivencia experiências significativas. A relação entre esses dois contextos integra o mesossistema, podendo favorecer ou dificultar o desenvolvimento conforme a qualidade das interações construídas.

Quando família e escola mantêm comunicação respeitosa, o estudante tende a perceber maior coerência entre os contextos dos quais participa. Essa coerência não significa que ambas devam pensar ou agir da mesma maneira, mas que sejam capazes de dialogar sobre expectativas, necessidades e responsabilidades. Quando uma instituição desqualifica continuamente a outra, a criança pode encontrar-se dividida entre discursos contraditórios e sentir que precisa escolher a quem conceder legitimidade.

Nenhum vínculo educativo, entretanto, existe de forma isolada das condições sociais. Políticas educacionais, desigualdades econômicas, condições de trabalho, acesso às tecnologias e repertórios culturais interferem nas possibilidades de participação das famílias e no trabalho desenvolvido pelas escolas. Por isso, a defesa da parceria não pode transformar-se em um discurso que responsabilize exclusivamente familiares ou professores por dificuldades relacionadas a contextos sociais mais amplos.

As famílias brasileiras apresentam diferentes composições, modos de organização e formas de expressar cuidado. A escola precisa reconhecer essa diversidade e evitar a imposição de um único modelo familiar como referência de normalidade. Crianças e adolescentes podem viver com mães, pais, avós, tios, irmãos mais velhos, responsáveis legais ou outros adultos que assumem funções de cuidado e acompanhamento. O que importa para a relação educativa é identificar quem participa efetivamente da vida do estudante e como essa pessoa pode integrar o diálogo com a instituição.

Uma proposta escolar inclusiva precisa acolher essas diferentes configurações em seus documentos, comunicados, reuniões e celebrações. O uso frequente de expressões como “famílias” e “responsáveis” amplia as possibilidades de participação e evita que determinados estudantes se sintam excluídos por não

corresponderem a uma estrutura familiar previamente idealizada. Esse cuidado não apaga as particularidades das relações familiares, mas reconhece que elas podem ser vividas de modos diversos.

A escola também pode favorecer a aproximação ao oferecer canais de comunicação acessíveis. Reuniões em horários diversificados, comunicados claros, encontros virtuais quando necessários e diferentes possibilidades de contato ampliam as condições de participação. Essas alternativas, contudo, precisam respeitar os limites de disponibilidade dos profissionais e das famílias. A comunicação não deve ser transformada em vigilância permanente nem produzir a expectativa de respostas imediatas em qualquer horário.

As tecnologias podem aproximar família e escola quando utilizadas de forma planejada e responsável. Aplicativos, plataformas, mensagens e encontros virtuais facilitam o compartilhamento de informações, especialmente quando a participação presencial é dificultada. Entretanto, a comunicação digital não deve restringir-se ao envio de cobranças, advertências ou listas de tarefas. Quando utilizada apenas para apontar falhas, pode tornar-se mais um instrumento de tensão e afastamento.

Proença, Lelli e Garcia (2025) demonstram que a presença educativa não depende exclusivamente do compartilhamento físico de um espaço. Feedbacks personalizados, fóruns, mensagens e encontros virtuais podem construir proximidade quando revelam atenção, intencionalidade e reconhecimento do percurso dos estudantes. Essa constatação também pode ser aplicada à relação com as famílias: uma comunicação breve, mas respeitosa e relacionada à situação concreta do estudante, pode produzir maior aproximação do que mensagens padronizadas e impessoais.

Nesse encontro entre família e escola, o professor ocupa uma posição fundamental como representante cotidiano da instituição. Seu trabalho envolve planejamento, mediação, avaliação e acompanhamento, mas se realiza sempre na relação com sujeitos concretos. O modo como recebe os estudantes, reage aos erros, comunica expectativas e conduz os conflitos interfere na maneira como a criança ou o adolescente experimenta o espaço escolar.

Castro (2026) compreende a relação professor-aluno como dimensão constitutiva dos processos de ensino e aprendizagem. Vínculos pedagógicos fundamentados na escuta, na confiança, no respeito e no reconhecimento favorecem a participação, o pertencimento e a formação integral. Isso não significa atribuir ao professor responsabilidade ilimitada pelo sucesso ou fracasso do estudante, mas reconhecer que a dimensão relacional integra a prática pedagógica e influencia a maneira como o conhecimento é recebido e elaborado.

A presença docente não substitui os vínculos familiares, assim como a família não substitui a mediação especializada realizada pela escola. A contribuição do professor ocorre por meio de uma presença pedagógica intencional: acreditar na capacidade de aprendizagem, oferecer intervenções adequadas,

organizar experiências desafiadoras, estabelecer limites respeitosos e permitir que o estudante participe ativamente do processo.

A formação humana acontece quando o conhecimento escolar ajuda o sujeito a compreender a si mesmo, os outros e o mundo. Ao ensinar a argumentar, o professor contribui para a participação democrática; ao organizar trabalhos coletivos, promove experiências de cooperação; ao acolher diferentes interpretações, ensina que a divergência pode ser examinada sem agressividade. Esses aprendizados podem ser fortalecidos quando encontram continuidade nas relações familiares.

A presença familiar também se constrói nas experiências cotidianas: conversas, leituras, refeições compartilhadas, organização das responsabilidades e momentos de escuta. Não são necessariamente ações grandiosas, mas práticas reiteradas que comunicam interesse, continuidade e pertencimento. Quando a criança percebe que suas experiências escolares podem ser compartilhadas em casa sem medo de humilhação ou cobrança excessiva, amplia-se a possibilidade de conversar sobre dificuldades antes que elas se tornem mais profundas.

Família e escola encontram-se, portanto, na responsabilidade comum de criar condições para que crianças e adolescentes aprendam a pensar, conviver, participar e assumir responsabilidades. Esse encontro não elimina conflitos nem exige concordância permanente. Sua força reside na capacidade de dialogar, negociar perspectivas e reconhecer que o estudante não pertence exclusivamente a nenhum desses espaços, mas se constitui nas relações que estabelece entre eles.

Educar pela presença, nesse contexto, significa construir uma rede na qual o estudante possa encontrar orientação sem controle excessivo, acolhimento sem ausência de limites e exigência sem desumanização. Quando família e escola reconhecem a relevância de suas respectivas funções e se dispõem a caminhar em parceria, a aprendizagem deixa de ser compreendida como responsabilidade isolada e passa a integrar um processo verdadeiramente coletivo de formação humana.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar pela presença é assumir que a formação humana não acontece apenas por aquilo que se diz, mas principalmente pela qualidade das relações que se constroem. A criança aprende sobre confiança quando encontra adultos coerentes; aprende sobre respeito quando é tratada com dignidade; aprende sobre responsabilidade quando participa de decisões e compreende as consequências de seus atos. O vínculo não é um complemento da educação, pois constitui o ambiente humano no qual as experiências adquirem sentido.

A presença paterna ultrapassa a provisão material e a autoridade tradicionalmente atribuída aos homens. Ela se concretiza no cuidado cotidiano, na escuta, na brincadeira, na participação na vida escolar

e na disposição para acolher emoções. Os estudos recentes analisados mostram que o envolvimento paterno é multidimensional e que seus efeitos dependem da qualidade das interações, das condições familiares e dos contextos sociais.

Também se verificou que a presença não deve ser confundida com controle. Uma relação educativa saudável oferece segurança para que a criança possa afastar-se gradualmente, fazer escolhas e assumir responsabilidades. A autonomia não nasce da ausência do adulto, mas de uma presença que sabe reorganizar-se: intensa quando o cuidado é indispensável, orientadora quando surgem desafios e suficientemente confiante para permitir que o outro caminhe.

A relação professor-aluno amplia essa discussão ao demonstrar que a aprendizagem é atravessada por vínculos, expectativas e sentimentos de pertencimento. O professor não substitui a família, mas sua presença pedagógica pode favorecer a confiança, a participação e a construção de sentidos. O acolhimento não exclui a exigência acadêmica; oferece melhores condições para que o estudante enfrente os desafios do conhecimento.

Família e escola possuem funções distintas, mas compartilham a responsabilidade pela formação de sujeitos capazes de pensar criticamente, conviver democraticamente e participar da sociedade. A parceria entre elas precisa ser baseada em diálogo, respeito e reconhecimento das diferentes condições de vida. Essa relação não pode limitar-se à comunicação de problemas, mas deve incluir a valorização dos avanços, a construção de estratégias e o compartilhamento responsável de decisões.

No contexto de uma homenagem ao Dia dos Pais, refletir sobre presença é também reconhecer que a paternidade se constrói diariamente. Mais do que ocupar um lugar formal na estrutura familiar, ser pai significa assumir uma relação de cuidado e continuidade. Pais biológicos, adotivos e outras figuras paternas deixam marcas não apenas pelo que oferecem materialmente, mas pela forma como olham, escutam, orientam e permanecem.

Há momentos em que educar pela presença significa segurar a mão. Em outros, significa soltá-la gradualmente, permanecendo perto o suficiente para que a criança saiba que pode retornar. Entre o cuidado e a liberdade, entre a orientação e a confiança, forma-se o espaço no qual a autonomia pode florescer. Nesse movimento, a presença cumpre talvez sua tarefa mais profunda: não construir caminhos no lugar do outro, mas ajudá-lo a descobrir que possui condições para caminhar.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Gustavo Selenko de; MOURA, Sarah de Almeida Rocha; LIMA JUNIOR, Ailton de; CORDEIRO, Samara Macedo; VICENTE, Jéssica Batistela; MAZZA, Verônica de Azevedo. A percepção dos homens sobre a parentalidade paterna e a promoção do desenvolvimento infantil. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 77, n. 3, e20230514, 2024. DOI: 10.1590/0034-7167-2023-0514pt.

BOWLBY, John. **Apego e perda**: apego. São Paulo: Martins Fontes, 1984. v. 1.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CASTRO, Maria Edileide de Souza. A relação professor-aluno e seus reflexos nos processos de ensino e aprendizagem: contribuições para a formação humana na escola contemporânea. **Revista FT**, v. 30, n. 159, p. 1-16, 2026. DOI: 10.69849/c070fd39.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HE, Yanjie; RAVINDRAN, Latha; LUO, Limei. The relationship between father involvement and children's academic achievement: a systematic review. **International Journal of Evaluation and Research in Education**, v. 15, n. 1, p. 258-277, 2026. DOI: 10.11591/ijere.v15i1.33407.

PROENÇA, Camila Rezende Alba Cuadrado; LELLI, Eleandra Aparecida; GARCIA, Jeane de Jesus Zanetti. Afetividade e a construção de vínculos no processo ensino-aprendizagem no curso de Pedagogia EAD. In: AQUINO, Leticia de Moraes; PEDRO, Luciane; RIBEIRO, Rafael Ferreira (org.). **Competências socioemocionais e aprendizagem**. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, 2025. p. 56-69. (Coleção Práticas Pedagógicas e Inovação na Educação Superior, v. 3).

PUGLISI, Nilo; RATTAZ, Valentine; FAVEZ, Nicolas; TISSOT, Hervé. Father involvement and emotion regulation during early childhood: a systematic review. **BMC Psychology**, v. 12, art. 675, 2024. DOI: 10.1186/s40359-024-02182-x.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, 1983.