

A ESCOLA COMO TERAPIA EDUCACIONAL: PARA ALÉM DO ENSINO APRENDIZAGEM E A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁXIS ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE

THE SCHOOL AS EDUCATIONAL THERAPY: BEYOND TEACHING-LEARNING AND THE RESIGNIFICATION OF SCHOOL PRAXIS IN CONTEMPORARY TIMES

 <https://doi.org/10.63330/armv2n8-005>

Submetido em: 16/08/2026 e Publicado em: 21/08/2026

ARM: e262149

Marco Antônio Teixeira de Paula
Mestrando em Teologia, Faculdades EST, Brasil
E-mail: marcodepaula137@gmail.com

Silvia Clícia Corrêa dos Santos de Paula
Mestranda em Teologia, Faculdades EST, Brasil
E-mail: silviaclicia@gmail.com

Resumo

O presente artigo analisa a profunda ressignificação funcional e existencial por qual passa a instituição escolar no cenário contemporâneo, problematizando o surgimento do fenômeno da escola como terapia educacional. Diante da liquidação das certezas sociais, da desestruturação dos núcleos familiares tradicionais e da desassistência estatal em áreas periféricas e vulneráveis, a escola viu-se forçada a extrapolar sua missão histórica instrucional e integradora, para operacionalizar como um polo intersetorial improvisado. Sob os aportes teóricos de Zygmunt Bauman, Miguel Arroyo, Bernard Charlot, Byung Chul Han, Paulo Freire, Carl Rogers e Philippe Meirieu, investigam-se as dinâmicas em que o ambiente acadêmico atua como mediação familiar, posto de escuta psicossocial e refúgio afetivo para estudantes atravessados pelo abandono e pelo trauma. Conclui-se que a reinvenção da práxis pedagógica exige o reconhecimento do afeto e da acolhida como dimensões epistemológicas legítimas, ao mesmo tempo em que alerta para os riscos do superendividamento subjetivo dos educadores, como das instituições, reivindicando redes públicas de suporte intersetorial para que a função terapêutica da educação não se converta em solidariedade solitária ou em adoecimento docente e institucional.

Palavras-chave: Acolhimento Docente e Institucional; Afetividade Pedagógica; Intersetorialidade; Reinvenção Escolar; Terapia Educacional.



Abstract

This article analyzes the profound functional and existential resignification that the school institution is undergoing in the contemporary scenario, problematizing the emergence of the phenomenon of the school as educational therapy. In the face of the erosion of social certainties, the breakdown of traditional family units, and state neglect in peripheral and vulnerable areas, schools have been compelled to transcend their historical instructional and integrative mission to operate as improvised intersectoral hubs. Drawing on the theoretical frameworks of Zygmunt Bauman, Miguel Arroyo, Bernard Charlot, Byung-Chul Han, Paulo Freire, Carl Rogers, and Philippe Meirieu, this study investigates the dynamics in which the academic environment acts as family mediation, a psychosocial listening post, and an emotional refuge for students affected by abandonment and trauma. It concludes that the reinvention of pedagogical praxis requires recognizing affection and welcoming care as legitimate epistemological dimensions, while warning of the risks of subjective over-indebtedness and emotional exhaustion among educators and institutions alike. Consequently, it calls for public networks of intersectoral support so that the therapeutic function of education does not devolve into solitary solidarity or institutional and teacher illness.

Keywords: Educational Therapy; Intersectorality; Pedagogical Affectivity; School Reinvention; Teacher and Institutional Welcoming.

1 INTRODUÇÃO

A configuração da sociedade contemporânea impõe às instituições públicas desafios que suplantam historicamente as suas atribuições premissas. No epicentro dessa transformação encontra-se a escola, contexto edificado na modernidade com o propósito primário de sistematização do conhecimento, instrução cognitiva e socialização formal de crianças e jovens. Contudo, a intensificação das desigualdades socioeconômicas, aliada ao definhamento dos laços comunitários e às transformações nas estruturas familiares, desestabilizou a dinâmica tradicional do ensino e da aprendizagem. A sala de aula deixou de ser um ambiente povoado exclusivamente por pessoas acadêmicas prontas para a assimilação, acomodação ou adaptação de componentes curriculares para se tornar um território onde deságuam as dores, as carências materiais, os traumas e o desamparo psíquico a nível infantojuvenil.

Nesse horizonte, assiste-se à emergência do fenômeno que se pode denominar como escola como terapia educacional. Não se trata da medicalização da seara escolar ou da usurpação da clínica psicológica por profissionais da educação, mas da constatação empírica e sociológica de que a escola precisou se ressignificar a cada momento para responder a demandas vitais de sua comunidade escolar. Ao deparar-se com famílias configuradas sob os mais diversos arranjos, muitas vezes destituídas de condições materiais ou emocionais de oferecer o suporte afetivo básico, o ambiente escolar passou a operacionalizar como



“posto de atendimento psicológico”, “centro de mediação de conflitos domésticos”, “território de nutrição física e porto seguro existencial”.

A hipótese que este trabalho sustenta é que essa hipertrofia funcional da escola não representa um desvio accidental de sua rota, mas sim a expressão da sua razoabilidade ética e de seu papel como o último baluarte público de humanização e acolhimento. Todavia, esse processo carrega consigo uma contradição dramática: ao assumir as funções de parentes, conselheiros e terapeutas institucionais, os educadores enfrentam o risco do esgotamento emocional e da descaracterização do ato de ensinar. A partir de uma abordagem qualitativa, exploratória e de reflexão hermenêutica, este artigo investiga os fundamentos, os desdobramentos e os limites dessa nova práxis educacional, buscando compreender como a rigorosidade acadêmica e o afeto pedagógico se articulam para garantir a sobrevivência e a emancipação dos sujeitos no ambiente escolar.

2 O COLAPSO DOS SUPORTES TRADICIONAIS E A HIPERTROFIA DAS FUNÇÕES ESCOLARES

Para compreender a emergência da dimensão terapêutica na educação, faz-se indispensável examinar o cenário de fragilização das instituições sociais que historicamente dividiam com a escola o papel de socialização e proteção da infância. Conforme a análise de Bauman (2001) sobre a modernidade líquida, a contemporaneidade é marcada pela volatilidade das relações humanas, pela dissolução dos vínculos comunitários de longo prazo e pelo colapso das certezas institucionais. As redes tradicionais de solidariedade local e familiar que antes suavizavam os impactos da vulnerabilidade social foram progressivamente substituídas pela privatização das angústias e pelo isolamento dos indivíduos. Isolamento esse fomentado pelas novas relações, por exemplo, nas redes sociais (Klemz, 2025).

Nesse contexto de volatilidade, as famílias sofrem transformações pujantes. Ao analisar essas novas configurações, percebe-se que a diversidade de arranjos familiares muitas vezes vem acompanhada por quadros severos de precarização do trabalho, ausência física prolongada de adultos responsáveis e desassistência afetiva. A criança e a pessoa adolescente chegam ao contexto educativo carregando as marcas de um ambiente doméstico perpassado pela escassez material ou pela inabilidade de gestão emocional. Nesse sentido, a cooperação entre família e escola é basilar para alinhar propósitos pedagógicos comuns e assegurar o desenvolvimento social, comportamental e cognitivo da criança. Torna-se indispensável transcender a formação estritamente voltada às demandas produtivas e econômicas do mercado, consolidando uma educação orientada aos valores da cidadania democrática - pressuposto que exige a assunção da responsabilidade educativa por todos os segmentos da sociedade. (Queiroz; Klemz, 2026).

Como adverte Bauman (2011), ao analisar a crise da educação na contemporaneidade, a autoridade e o funcionamento da escola não podem mais ser ancorados na simples crença sólida em seu papel



instrucional. A instituição deixou de operar no vácuo e passou a ser invadida por problemas sociais que a força da tradição não consegue mais conter. Essa invasão do real força a escola a uma hipertrofia de suas atribuições. Quando a estrutura estatal e familiar gera a falha em garantir o básico, a escola é chamada a atuar como garantidora de direitos elementares, que vão desde a segurança alimentar até o aporte emocional imediato. O ato de ensinar matemática, linguagem ou ciências passa a ser precedido por uma etapa fundamental de reorganização no traslado de vida das pessoas. Se a criança se encontra em estado de pânico, fome ou abandono, a mediação de conceitos formais torna-se inócua. A escola converte-se, portanto, em um habitat, onde a sociedade busca socorro para suas rupturas mais densas, exigindo da gestão e do corpo docente uma capacidade ininterrupta de adaptação, escuta e acolhimento.

3 ENTRE A GRAMÁTICA COGNITIVA E A ESCUTA TERAPÊUTICA: A ESCOLA COMO POLO INTERSETORIAL IMPROVISADO

Ao adentrar a rotina escolar, percebe-se a tensão constante entre a gramática cognitiva prescrita pelos currículos oficiais e a necessidade imperiosa de uma escuta de caráter terapêutico. As pessoas estudantes que habitam as salas de aula contemporâneas não são abstrações teóricas, mas como aponta Arroyo (2012), são sujeitos reais, cujos corpos e mentes trazem as marcas das vivências de suas periferias, de suas identidades e de suas dores existenciais. Negar essa realidade em nome de uma pureza instrucional seria uma violência pedagógica. A escola real é aquela que reconhece e valoriza que o processo de apreensão do conhecimento está indissociavelmente vinculado à condição psíquica e afetiva do educando.

Essa relação é aprofundada por Charlot (2000) ao discutir a relação com o saber. O autor evidencia que o aprendizado não ocorre de forma mecânica; ele exige que o sujeito encontre sentido no mundo e em si mesmo. Quando a criança vive em um ambiente saturado por violência ou desafeto, o sentido da vida fica comprometido, impedindo o desejo de saber. É nessa lacuna que a escola passa a operacionalizar como um polo intersetorial improvisado. Professores e gestores veem-se desafiados a assumir papéis que transladam entre a orientação psicossocial, a escuta empática e a mediação familiar, preenchendo as fissuras deixadas por serviços públicos de saúde mental e assistência social que não chegam às periferias com a agilidade necessária.

Ademais, a crise psíquica infantil e juvenil ganhou contextualizações ainda mais agudas sob a racionalidade da sociedade contemporânea. Conforme Han (2015), a exigência constante por desempenho, somada à superexposição às redes digitais e ao isolamento comunicativo, produziu uma geração marcada por quadros profundos de ansiedade, depressão e desorientação existencial. A escola tornou-se um dos raros contextos presenciais onde essas crianças e pessoas jovens encontram o olhar do outro e a possibilidade do encontro interpessoal autêntico. A escuta terapêutica que ocorre nos corredores, nos pátios e no início das aulas deixa de ser um acessório e passa a ser a infraestrutura necessária, sem a qual nenhuma atividade



cognitiva consegue se sustentar. Isso implica em compreender a educação de forma ampliada da educação, evidenciando sua presença nas mais diversas esferas da vida e destacando a importância de abordagens que integrem aspectos críticos, sensíveis e transformadores no processo educativo (Dantas et al., 2025).

4 O AFETO COMO CATEGORIA EPISTEMOLÓGICA E A PRÁXIS DOCENTE REINVENTADA

Assumir a dimensão de terapia educacional implica ressignificar o estatuto do afeto na pedagogia, retirando o de uma dimensão puramente sentimentalista e elevando o à condição de categoria epistemológica central. Na tradição da pedagogia libertadora, Freire (1996) já alertava que a prática educativa exige uma profunda coerência entre a severidade metódica e a amorosidade. Para o autor, o afeto não se opõe ao rigor acadêmico; pelo contrário, é a amorosidade que permite ao educador olhar para a pessoa educanda com respeito à sua autonomia, escutando a sua leitura de mundo como ponto de partida indispensável para a construção do conhecimento emancipatório.

Essa perspectiva ganha densidade com as contextualizações da psicologia humanista de Rogers (1977), ao defender que o processo de aprendizagem e de crescimento pessoal desabrocha em ambientes pautados pela empatia, pela congruência e pela aceitação incondicional. Quando o professor adota uma postura de acolhida autêntica, o contexto sala de aula se converte em um espaço seguro. O estudante passa a compreender que sua vulnerabilidade não será utilizada como instrumento de punição ou ridicularização, mas validada como parte inalienável de sua trajetória humana. A práxis docente reinventada é aquela que recusa o modelo da educação bancária para se constituir como uma presença marcante e humanizadora.

Complementarmente, Meirieu (2002) adverte para o perigo da tentação de fabricar o aluno de acordo com os desejos do educador. A verdadeira ação pedagógica consiste em acolher as pessoas em sua alteridade radical, com todas as suas opacidades, limites e histórias traumáticas. A terapia educacional, portanto, não busca enquadrar a pessoa estudante em um padrão comportamental docilizado, mas oferecer as condições éticas e emocionais para que ele possa reconstruir sua identidade, elaborar suas dores e exercer sua agência no mundo. Trata-se de uma intervenção pedagógica que restaura a dignidade da pessoa antes mesmo de cobrar dele a performance acadêmica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre a escola como terapia educacional revela que o sistema de ensino vive um momento decisivo de sua história. A capacidade de se adaptar, de acolher a diversidade de arranjos familiares e de responder ao sofrimento psíquico das novas gerações demonstra a vitalidade ética e a pujante função social da escola pública e comunitária. Longe de ser uma instituição obsoleta, a escola prova diariamente sua relevância ao se converter no último porto seguro de acolhimento existencial e produção de sentido em meio a uma sociedade desestruturada.



Entretanto, é urgente mencionar um alerta crítico sobre os limites dessa reinvenção. A transformação da escola em um centro de atendimento multifuncional não pode servir de pretexto para o abandono estatal nem para a culpabilização individual das pessoas profissionais da educação. Professores(as) não são terapeutas clínicos, nem conselheiros tutelares isolados; exigir que o corpo docente resolva sozinho a totalidade das fraturas sociais sem a devida estrutura gera um processo doloroso de adoecimento, frustração e esgotamento profissional.

Para que a função de acolhimento e emancipação possa se consolidar de forma sustentável, faz-se indispensável a construção de redes públicas intersetoriais efetivas, que articulem a educação, a saúde mental, a assistência social e a proteção à infância. Somente quando amparada por uma política de Estado robusta é que a escola poderá exercer sua missão de terapia educacional sem perder sua especificidade pedagógica, garantindo que o afeto, a escuta e o rigor teórico caminhem paralelamente na edificação de uma sociedade verdadeiramente justa, humana e democrática.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre Educação e Juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DANTAS, Jéssica Rodrigues et al. Considerações acerca da educação formal, tradicional e humanista. **Cuadernos de Educación y Desarrollo-QUALIS A4**, v. 17, n. 4, p. e7991-e7991, 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- KLEMMZ, Charles. **A diversidade humana nas redes sociais digitais**: um estudo a partir da teologia. Veranópolis, RS: Diálogo Freiriano. 2025.
- MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- QUEIRÓZ, Rosa Janaina Lacerda de; KLEMMZ, Charles. Práticas Parentais e Desenvolvimento Educativo. **RSV**, [S. l.], v. 8, n. 07 - July, p. 1–21, 2026. DOI: 10.66104/2kf99293. Disponível em: <https://rsv.ojsbr.com/rsv/article/view/7338>. Acesso em: 16 ago. 2026.



ROGERS, Carl R. **Liberdade para aprender**. Tradução de Edgard de Godoi da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. São Paulo: Interlivros, 1977.