

PRÁXIS PEDAGÓGICA E SOFRIMENTO PSÍQUICO: UMA ANÁLISE COMPLEXA EM CINCO ESCOLAS ESTADUAIS SOB O PRISMA DE EDGAR MORIN

PEDAGOGICAL PRAXIS AND PSYCHOLOGICAL SUFFERING: A COMPLEX ANALYSIS OF FIVE STATE SCHOOLS THROUGH THE LENS OF EDGAR MORIN

 <https://doi.org/10.63330/sasciencesv6n2-104>

Submetido em: 09/07/2026 e Publicado em: 29/07/2026

SAS: e26325

Líbia Raquel Gomes Vicente Ribeiro

Mestre em Gestão, Educação e Tecnologia pela UEG

Roseli Gomes de Souza e Silva

Mestrado em Ciências da Educação

Allyson Mikael Alves

Mestrando em Ciências da Saúde pela Escola Superior de Ciências da Saúde

CRM 29826

Tallula Natacha Vicente Ribeiro

Graduada em Pedagogia

Técnica em Enfermagem - COREN 645873-TE

Resumo

O presente artigo analisa a incorporação da Teoria da Complexidade de Edgar Morin nas dinâmicas pedagógicas contemporâneas, com vistas à superação do paradigma tradicional-punitivo que circunda os desvios cognitivos no percurso escolar. Metodologicamente, a investigação configura-se como um estudo qualitativo de caráter exploratório, cujo *corpus* empírico adveio de pesquisa de campo realizada em cinco instituições de Ensino Médio da rede pública estadual, articulada a uma revisão narrativa da literatura. Diante do modelo cartesiano de ensino, caracterizado pela hiperfragmentação disciplinar, discute-se a incidência das "cegueiras do conhecimento" na realidade cotidiana escolar. Os resultados evidenciam que a assunção das nuances da aprendizagem e das trajetórias idiossincráticas no processo de ensino-aprendizagem constitui condição imperativa para mitigar o sofrimento psíquico decorrente das pressões institucionais e da competitividade na transição estudantil. Conclui-se que a epistemologia da complexidade resgata uma práxis educativa eminentemente humana, transdisciplinar e empática, na qual as vicissitudes do saber são concebidas como elementos construtivos e catalisadores da emancipação cognitiva.

Palavras-chave: Cegueiras do Conhecimento; Edgar Morin; Ensino Médio; Práxis Pedagógica; Teoria da Complexidade.



Abstract

This article analyzes the incorporation of Edgar Morin's Complexity Theory into contemporary pedagogical dynamics, aiming to overcome the traditional-punitive paradigm surrounding cognitive deviations in the school journey. Methodologically, the investigation is configured as an exploratory qualitative study, whose empirical *corpus* derived from field research conducted in five public high schools, articulated with a narrative literature review. Faced with the Cartesian teaching model, characterized by disciplinary hyperfragmentation, it discusses the incidence of the "blindness of knowledge" on daily school reality. The results evidence that the assumption of the nuances of learning and idiosyncratic trajectories in the teaching-learning process constitutes an imperative condition to mitigate the psychic suffering resulting from institutional pressures and competitiveness during student transition. It concludes that the epistemology of complexity reclaims an eminently human, transdisciplinary, and empathetic educational praxis, in which the vicissitudes of knowledge are conceived as constructive elements and catalysts for cognitive emancipation.

Keywords: Blindness of Knowledge; Complexity Theory; Edgar Morin; High School; Pedagogical Praxis.

1 INTRODUÇÃO

No limiar do século XXI, a educação global é compelida a repensar seus pilares fundantes diante de uma tessitura social marcadamente fluida, caracterizada pela hiperconexão, pela incerteza intrínseca e por crises ecossistêmicas sem precedentes [Morin, 2000, p. 13]. Emergindo nesse cenário de profunda transição paradigmática, o pensador francês Edgar Morin, sob o auspício e o convite formal da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sistematizou a obra *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* [Morin, 2000, p. 14].

Longe de se configurar como um mero manual de diretrizes pedagógicas ou um receituário metodológico prescritivo, o referido documento consolidou-se na literatura contemporânea como um autêntico manifesto epistemológico, posicionando-se em oposição direta ao modelo de ensino tradicional de matriz mecanicista e herança cartesiana, cujas bases históricas solidificaram-se sob a lógica da hiperfragmentação disciplinar e da acumulação estéril de conteúdos programáticos (Morin, 2000, p. 13-14).

Morin (2000, p. 15) argumenta contundentemente que a instituição escolar contemporânea, ao persistir na compartimentação dos saberes em díades estanques e isoladas, opera uma disjunção cognitiva deletéria. Essa mecânica reducionista obstaculiza a percepção do tecido comum que une as partes ao todo, culminando na produção daquilo que o autor denomina "inteligência cega". Esta, por sua vez, atua isolando os problemas globais do tecido social e desvinculando o discente de sua própria realidade multidimensional, histórica e biopsicossocial.



Essa miopia acadêmica encontra eco nas formulações que propugnam por uma ecologia dos saberes, as quais apontam que o paradigma da simplificação, herdado da modernidade, mutila a capacidade humana de apreender a complexidade do real. Sob essa ótica, o Ensino Médio — etapa que coroa a educação básica e coincide com uma fase de intensa vulnerabilidade ontológica do jovem — torna-se o *locus* onde tais contradições se manifestam de forma mais aguda.

A rigidez curricular e a obsessão por avaliações somativas de caráter puramente meritocrático convertem o ambiente escolar em um espaço de reprodução de dogmas. Nesse ecossistema coercitivo, as idiosincrasias do aprendizado e as trajetórias singulares não são compreendidas como desvios construtivos no percurso cognitivo, mas sim como patologias ou indicadores de incompetência intelectual. É nesse ponto que a supressão do diálogo gera sofrimento psíquico nos estudantes, que se veem encurralados entre a pressão institucional e as demandas imediatas de transição para o mercado de trabalho ou para o ensino superior (Freire, 1996, p. 32).

Diante desse cenário, torna-se premente analisar como as práticas pedagógicas e as diretrizes curriculares que norteiam o Ensino Médio na contemporaneidade ainda mimetizam e reproduzem as chamadas "cegueiras do conhecimento" — especificamente o erro e a ilusão (Morin, 2000, p. 19). Para além de um diagnóstico puramente teórico, esta investigação¹ debruça-se sobre a realidade empírica de classifica-se de cinco escolas da rede pública estadual de Ensino Médio. Busca-se compreender de que forma os operadores cognitivos da Teoria da Complexidade podem atuar como vetores epistêmicos para guiar a urgente e incontornável reforma do pensamento e das estruturas no trabalho docente.

O objetivo central deste artigo consiste, portanto, em compreender como a assunção das nuances da aprendizagem pode atuar como potência cognitiva e fator de mitigação do sofrimento psíquico discente, propondo caminhos para a consolidação de uma práxis educativa genuinamente humana, transdisciplinar e empática.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DO ERRO E DA ILUSÃO NA TEORIA DA COMPLEXIDADE

A reflexão acerca das nuances da aprendizagem exige, aprioristicamente, uma incursão profunda na ontologia do próprio ato de conhecer. Na obra de Edgar Morin, o conhecimento não é concebido como um reflexo passivo, especular e objetivo da realidade exterior, mas sim como o produto de uma tradução e de uma reconstrução cerebral perpassada por estímulos, signos, símbolos e representações subjetivas (Morin, 2000, p. 19). Essa premissa epistemológica desconstrói radicalmente a ilusão de um saber absoluto, neutro e acabado, propugnado pelo positivismo clássico e pelas correntes científicas herdadas do século XIX.

Ao compreender o conhecimento como uma teia interpretativa que se tece na intersecção entre o sujeito cognoscente e o objeto a ser apreendido, Morin (2000, p. 21) adverte que todo processo cognitivo



traz em seu âmago o risco permanente, indelével e estrutural do erro e da ilusão, operadores intrínsecos e indissociáveis da dinâmica mental humana. O erro, sob a ótica moriniana, abdica do estatuto de fracasso, anomalia estatística ou insuficiência moral para ser alçado à condição de um fenômeno pedagógico e epistemológico normal, constituinte e necessário ao avanço científico.

As falhas na apreensão do real não decorrem prioritariamente de ruídos técnicos na transmissão da mensagem, tampouco de um suposto deficit de atenção ou inércia cognitiva por parte do sujeito; eles originam-se na própria arquitetura de um pensamento que tende a simplificar o que é essencialmente complexo. Morin (2002, p. 43) identifica que o modelo civilizacional ocidental moderno institucionalizou o que denomina "paradigma de simplificação".

Este paradigma impõe às mentes operantes a lógica da disjunção, da redução e da compartimentação cega dos saberes. Nas instituições escolares contemporâneas, essa herança cultural e filosófica traduz-se na hiperfragmentação das disciplinas, no enclausuramento dos conteúdos em matrizes estanques e na incapacidade crônica de articular as partes ao todo e o todo às partes. Como consequência direta, engendra-se uma "inteligência cega" no interior das salas de aula — uma engrenagem burocrática do pensar que penaliza a hesitação, criminaliza o desvio intelectual e anula as contradições dialéticas que marcam o desenvolvimento cognitivo e emocional do adolescente.

A ilusão, por sua vez, manifesta-se no momento em que os sistemas institucionais e os sujeitos se apegam dogmaticamente a constructos teóricos e certezas absolutas, recusando-se a examinar as contingências, as mutações e as incertezas que emergem do cotidiano vivido. Morin (2003, p. 57) enfatiza que a educação precisa, por uma questão de sustentabilidade cultural, instrumentalizar o discente para o enfrentamento produtivo das incertezas, desenvolvendo o que conceitua como uma "racionalidade aberta".

Esta atitude exige o exercício de uma constante vigilância autocrítica e reflexiva, na qual o desvio cognitivo não seja silenciado ou segregado para a periferia do processo, mas incorporado como um sinalizador valioso de rotas e um motor indispensável para a reorganização das estruturas mentais do aluno. O desvio, portanto, transmuta-se de obstáculo epistemológico a potência cognitiva, operando como o catalisador dinâmico para a evolução do saber humano.

2.2 A PRÁXIS AVALIATIVA DIALÓGICA: ARTICULAÇÕES ENTRE MORIN, FREIRE E AS TEORIAS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Para que as premissas conceituais da complexidade ganhem materialidade na realidade das escolas estaduais, torna-se cogente tencionar e fecundar a teoria moriniana com as matrizes pedagógicas críticas que discutem a emancipação humana e a justiça avaliativa. O modelo punitivo que criminaliza as nuances da aprendizagem e ignora os percursos singulares dos discentes assemelha-se estruturalmente àquilo que Paulo Freire (1996, p. 38) diagnosticou como o paradigma da "educação bancária". Nesse sistema de ensino



verticalizado, antidialógico e opressor, o educando é destituído de sua condição de sujeito cognoscente, sendo transformado pelo aparato institucional em um receptáculo passivo de depósitos de conteúdos pulverizados, desconexos e desprovidos de significação vital.

Quando a instituição escolar pune o erro de forma mecânica por meio da atribuição de notas, ela interdita o diálogo pedagógico, silencia a curiosidade epistemológica inerente ao jovem e perpetua uma violência institucional velada, que se constitui como terreno propício para o desencadeamento do sofrimento psíquico discente. Superar essa lógica bancária, excludente e meritocrática requer a instauração urgente de uma práxis fundamentada nos pilares indissociáveis da autonomia, da alteridade e da dialogicidade (Freire, 1996, p. 52).

Nesse horizonte de transformação, o ato educativo passa a reconhecer e valorizar o fato de que o conhecimento autêntico se constrói justamente na partilha das incompletudes e no tensionamento das certezas comuns. É nesse exato ponto de convergência que as formulações de Morin encontram sustentação prática e pedagógica nas contribuições seminais de Philippe Perrenoud acerca da avaliação formativa e reguladora.

Perrenoud (1999, p. 61) defende que o erro deve ser encarado não como uma transgressão ou falta, mas sim como um valioso indicador de aprendizagem e uma ferramenta indispensável para a regulação contínua e dinâmica do trabalho pedagógico. Longe de servir como um instrumento de classificação excludente, de rotulação precoce ou de punição somativa a serviço do sistema, a avaliação assume um papel genuinamente regulador, por meio do qual o docente intervém de forma precisa e sensível nas dificuldades reais do aluno sem estigmatizá-lo, permitindo a autorregulação consciente e o fortalecimento do vínculo afetivo-cognitivo entre os sujeitos do processo.

Adensando essa perspectiva humanizadora, Jussara Hoffmann (2001, p. 29) propõe o conceito de "avaliação mediadora", cujo propósito central é promover a evolução multidimensional do estudante por meio de uma postura permanentemente investigativa e dialógica do docente. Avaliar para promover significa romper definitivamente com a lógica do veredicto escolar e com a esterilidade das notas burocráticas que servem primariamente para alimentar as planilhas de controle das secretarias de educação. Ao acolher as respostas inesperadas, as hipóteses provisórias e as idas e vindas do raciocínio dos adolescentes do Ensino Médio, a escola resgata a dimensão eminentemente humana e empática do ato educativo.

O cruzamento dessas vertentes teóricas evidencia que o respeito incondicional às nuances da aprendizagem é o único caminho viável e ético para desarmar a engrenagem punitiva escolar, salvaguardando a integridade psíquica e a saúde mental dos jovens, e convertendo o ambiente do Ensino Médio em um espaço de genuína potência cognitiva e emancipação social.



2.3 A PSICODINÂMICA DO SOFRIMENTO INSTITUCIONAL NO ENSINO MÉDIO

Para além da dimensão estritamente pedagógica e didática, a compreensão das nuances da aprendizagem e a criminalização do desvio intelectual exigem um enquadramento teórico ancorado na psicodinâmica do trabalho e das organizações públicas. As instituições escolares não operam no vácuo; constituem aparatos burocráticos atravessados por relações de poder, exigências de desempenho e mecanismos de controle que incidem diretamente sobre a economia psíquica dos sujeitos que nelas habitam.

Quando o ambiente escolar passa a incorporar lógicas de desempenho, produtividade e controle semelhantes às observadas em outras organizações, é possível compreender, à luz da Psicodinâmica do Trabalho, que tais exigências podem produzir experiências de sofrimento relacionadas às formas de organização institucional (Pires, 2011). No contexto educacional, essa perspectiva contribui para interpretar como determinadas práticas escolares podem repercutir na experiência subjetiva dos estudantes.

O sofrimento, nesta perspectiva, não deve ser interpretado como uma patologia de ordem individual, uma fragilidade biológica ou uma inadaptação psicológica do jovem frente às demandas da contemporaneidade. Ele constitui uma resposta psicodinâmica legítima e dolorosa diante da violência institucional velada promovida por estruturas que exigem a homogeneização dos percursos cognitivos.

Na Psicodinâmica do Trabalho, especialmente em Dejours, e em estudos que adotam esse referencial, como o de Pires (2011), o sofrimento é compreendido a partir da tensão entre o trabalho prescrito e o trabalho efetivamente realizado. Embora originalmente formulado para o contexto laboral, esse referencial oferece elementos analíticos que permitem refletir, por analogia, sobre as exigências institucionais presentes no cotidiano escolar.

Ao converter o ambiente de aprendizagem em um campo de testagem contínua e competitividade exacerbada, a escola opera o que a psicodinâmica define como a desestabilização das identidades. O jovem na fase do Ensino Médio encontra-se em um período crucial de transição existencial e estruturação ontológica, no qual o reconhecimento do outro desempenha um papel fundante na constituição de sua autoestima e de seu projeto de vida. Quando o aparato escolar reduz esse sujeito complexo a um indicador numérico e pune a hesitação cognitiva com a estigmatização da reprovação ou da nota vermelha burocrática, há uma ruptura profunda no pacto de confiança pedagógica.

Sob essa perspectiva teórica, o reconhecimento da subjetividade constitui elemento central para a preservação da saúde psíquica nas organizações (Pires, 2011). Em contexto escolar, a ausência de espaços de escuta e reconhecimento pode contribuir para experiências de desamparo e invisibilidade, interpretação desenvolvida neste estudo a partir do referencial da Psicodinâmica do Trabalho.



3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta investigação ancora-se na abordagem qualitativa de pesquisa, modelo epistêmico vocacionado à apreensão de fenômenos complexos, subjetivos e saturados de significações particulares no tecido institucional escolar (Minayo, 2012, p. 21). Longe de se reduzir a um mapeamento métrico ou a uma catalogação estatística, o delineamento metodológico configurou-se como um estudo de caso múltiplo, de natureza exploratória e descritivo-analítica, operacionalizado no ecossistema de cinco instituições de Ensino Médio da rede pública estadual, articulado a uma revisão narrativa da literatura.

A opção pela investigação de múltiplas unidades escolares legitima-se pela necessidade premente de contrastar realidades que, embora subordinadas às mesmas diretrizes curriculares macroinstitucionais, engendram vivências singulares, culturas pedagógicas idiossincráticas e manifestações distintas de sofrimento psíquico discente.

No que tange às técnicas de constituição do *corpus* empírico, deliberou-se pela aplicação de questionários semiestruturados, compostos por asserções dissertativas. Essa estratégia metodológica pautou-se por dois fatores determinantes: primeiramente, pela necessidade de salvaguardar a autonomia e o tempo de reflexão dos sujeitos, facultando-lhes a exteriorização de suas percepções sem a interferência imediata da assimetria dialógica entre pesquisador e pesquisado; em segundo lugar, para viabilizar um processo hermenêutico focado na literalidade das respostas abertas, resguardando a fidedignidade dos relatos.

Para a triangulação, tratamento e interpretação do material empírico, recorreu-se à Análise de Conteúdo teorizada por Laurence Bardin (2016, p. 125). A adoção desse instrumental analítico justifica-se pela exigência epistemológica de transcender a manifestação imediata e superficial do texto, perscrutando os sentidos latentes e subjacentes por meio do cumprimento rigoroso das fases operacionais de pré-análise, exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados mediante a inferência e a categorização temática (Bardin, 2016, p. 127).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO: DESATANDO OS NÓS DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

4.1 A RESSIGNIFICAÇÃO EPISTÊMICA DO DESVIO E A MITIGAÇÃO DO SOFRIMENTO DISCENTE

A alteração radical da postura institucional face às nuances, hesitações e aos desvios da aprendizagem ganha contornos de extrema gravidade e premência social quando contextualizada no Ensino Médio, etapa do desenvolvimento ontológico marcadamente tensionada por demandas endógenas e exógenas de rendimento e produtividade. Essa fase da travessia juvenil coincide cronologicamente com uma sistemática e coercitiva cobrança social voltada ao êxito em exames de larga escala, avaliações sistêmicas e seleções vestibulares altamente competitivas.



No entanto, quando a organização escolar opera sob o influxo direto de um paradigma reducionista e burocrático, ela tende a penalizar o erro e o percurso singular do discente como se estes representassem um deficit cognitivo definitivo, uma anomalia de percurso ou uma mácula em sua idoneidade intelectual (Perrenoud, 1999, p. 47). Essa arquitetura punitiva crônica engendra um desgaste emocional deletério e continuado no corpo discente.

O estudante passa a vivenciar o processo de apropriação do saber não como uma jornada de descoberta, fruição e autonomia, mas sim como um território adverso e essencialmente coercitivo. Nesse ecossistema hostil, qualquer deslize metodológico ou incompreensão conceitual resulta em exclusão sumária, rotulação estigmatizante ou invisibilidade perante o coletivo (Freire, 1996, p. 54).

Esse embate diário empurra o adolescente para um estado de severo confronto psicodinâmico consigo mesmo, na tentativa inglória de enquadrar-se a fórceps em padrões lineares de desempenho que desconsideram frontalmente a complexidade, a pluralidade e a plasticidade da mente humana.

Ao analisar detalhadamente o cotidiano das cinco escolas estaduais investigadas nesta pesquisa, percebe-se empiricamente que as práticas avaliativas predominantes mimetizam essa lógica excludente e mercantilista. Converte-se o instrumento avaliativo de um meio de diagnóstico em um mecanismo brutal de coerção, controle comportamental e seleção classificatória, distanciando-se radicalmente daquilo que Jussara Hoffmann (2001, p. 18) preconiza como uma mediação dialógica e reconstrutiva. Em vez de o erro apresentar-se pedagogicamente como um indicador precioso que orienta a intervenção qualificada do professor e a autorregulação consciente do aluno, ele é reificado em notas somativas inflexíveis que decretam, aprioristicamente, a insuficiência civil e intelectual do estudante.

Conforme discutido por Pires (2011), a organização do trabalho pode produzir experiências de sofrimento quando restringe a autonomia e dificulta o reconhecimento dos sujeitos. No contexto das escolas investigadas, tais pressupostos auxiliam na compreensão de relatos de sofrimento emocional associados às pressões institucionais, sem que se estabeleça uma relação causal direta entre esses fatores.

O sofrimento decorrente da inadaptação a ambientes opressores ou a conteúdos estritamente funcionais e cobradores revela-se responsável não somente por numerosos problemas somáticos, mas também por manifestações psicopatológicas de desestabilização da identidade desses jovens. Superar a visão punitiva do erro implica, portanto, assumir a premissa de Morin (2000, p. 19) de que o desvio é um elemento de passagem necessário para a evolução do saber. Mudar essa chave nas salas de aula do Ensino Médio é urgente para estancar o sofrimento psíquico de discentes que se veem pressionados por um modelo de ensino que ignora a sua condição humana.



4.2 AS VOZES DO AMBIENTE ESCOLAR: ENTRE AS METAS DE DESEMPENHO E O SOFRIMENTO SILENCIADO

Para compreender como as "cegueiras do conhecimento" operam na realidade empírica e moldam as subjetividades dos atores escolares, torna-se imperativo ouvir os sujeitos que gerenciam, planejam e executam as práticas pedagógicas nas instituições pesquisadas. Quando questionados por meio dos questionários dissertativos sobre como a cobrança institucionalizada por resultados e índices estatísticos afeta a relação cotidiana com o desvio e o percurso do aluno, os relatos coletados evidenciam uma cisão profunda e esquizofrênica entre o desejo ético de promover uma educação humanizada e a imposição burocrática de um modelo mecanicista de gestão corporativa (Bardin, 2016, p. 142).

O relato do Professor 1 (Escola Estadual C) ilustra com precisão o peso esmagador dessa engrenagem produtivista: A gente vive uma contradição diária. O currículo nos obriga a correr com o conteúdo por causa das provas bimestrais do Estado e do vestibular. Não há tempo hábil para o acolhimento daquele aluno que aprende em outro ritmo. O erro dele vira uma nota vermelha no sistema que me cobra para bater metas. Eu sinto que o sistema nos desumaniza, e o reflexo disso é ver adolescentes no primeiro e segundo ano do Ensino Médio chorando por crise de ansiedade antes da entrega de boletins. Nós somos cobrados a ignorar o processo e focar no número. (Professor 1, Escola C, comunicação pessoal, 2026).

A fala contundente do docente dialoga diretamente com a crítica moriniana sobre a perda irremediável do contexto e a hiperfragmentação cega do saber na modernidade tardia. Ao reduzir o estudante complexo a uma métrica fria, a um gráfico de desempenho ou a uma nota somativa inserida no sistema digital de gestão escolar, a instituição de ensino opera a disjunção cognitiva denunciada por Morin (2000, p. 15).

A literatura da Psicodinâmica do Trabalho destaca que formas rígidas de organização institucional podem intensificar experiências de sofrimento relacionadas às condições de trabalho e aos processos de reconhecimento (Pires, 2011). Por analogia, tais pressupostos permitem refletir sobre os efeitos que estruturas burocráticas podem produzir também no ambiente escolar.

Essa pressão sufocante por resultados imediatos e quantificáveis não se encerra nos limites físicos da sala de aula, mas reverbera e tenciona toda a organização pedagógica mediada pelas equipes de gestão escolar. A Coordenadora Pedagógica 1 (Escola Estadual A) expõe com transparência o dilema ético enfrentado na mediação cotidiana dos conflitos cognitivos e institucionais: O nosso maior fantasma hoje é o abandono escolar e o sofrimento emocional desses jovens.

O Ensino Médio virou um funil muito cruel. Quando o aluno comete um erro ou não atinge a média, a tendência do regimento tradicional é punir, reter, categorizar. Falta espaço para a escuta. O professor quer ouvir o aluno, mas o cronograma da secretaria de educação não permite pausas. A escola acaba reproduzindo uma cegueira: fingimos que todos aprendem de forma linear para entregar relatórios



estatísticos bonitos, enquanto os meninos adoecem nos corredores. (Coordenadora Pedagógica 1, Escola A, comunicação pessoal, 2026).

A saturação das "cegueiras do conhecimento" ganha contornos ainda mais dramáticos quando se tensiona a realidade docente a partir do chão da sala de aula. O depoimento do Professor 2 (Escola Estadual A) desvela como a burocratização do erro fulmina a liberdade de cátedra e anula a plasticidade do trabalho pedagógico: A secretaria nos cobra o preenchimento de plataformas digitais em tempo real. Cada aula precisa estar amarrada a uma habilidade específica da matriz do Estado. Se eu paro duas semanas para retomar um conceito que a turma errou na avaliação somativa, o sistema aponta atraso no meu cronograma e a direção é notificada.

O erro do aluno virou um problema administrativo para o professor. Para evitar sanções, a gente acaba atropelando o processo de aprendizagem, fingindo que eles entenderam para poder avançar na plataforma. É uma pedagogia da simulação que adoce quem ensina e quem aprende. (Professor 2, Escola A, comunicação pessoal, 2026).

A denúncia do docente explicita o aprisionamento da práxis educativa nas malhas de uma racionalidade tecnocrática que concebe o ensino como uma linha de montagem industrial. Esta simulação burocrática atua como uma barreira epistemológica intransponível, interditando a consolidação da racionalidade aberta proposta por Morin (2003, p. 57). Sob a égide do produtivismo, o erro perde o seu valor heurístico e reconstrutivo, passando a figurar como um desvio intolerável que desestabiliza as métricas gerenciais da instituição.

Contudo, o impacto mais devastador dessa engrenagem punitivo-classificatória incide sobre a subjetividade daqueles que ocupam o polo mais vulnerável da relação pedagógica: os estudantes. O relato da Estudante 1 (Escola Estadual C, matriculada no 3º ano do Ensino Médio) traduz a materialização do sofrimento psíquico em dor somática e desamparo existencial:

Eu sinto que só existo para a escola se eu tirar nota alta e ajudar a subir o índice do Ideb. Quando eu não consigo entender a matéria de física ou matemática, não existe espaço para tirar dúvida, porque o professor precisa passar o conteúdo da próxima prova. Eu comecei a ter crises de pânico no ano passado, toda vez que entrava na semana de exames bimestrais.

Sinto um aperto no peito e vontade de sumir. Parece que o meu futuro acabou porque eu não funciono do jeito que a escola quer. A gente vira um número e, se o número for baixo, você é descartado. (Estudante 1, Escola C, comunicação pessoal, 2026). O testemunho pungente da discente corrobora as formulações freireanas sobre a desumanização perpetrada pelo modelo bancário de educação (Freire, 1996, p. 38). O sentimento de descarte e a angústia diante da avaliação punitiva funcionam como catalisadores de processos psicopatológicos severos.



Ao reificar o estudante e submetê-lo a um escrutínio puramente meritocrático, a instituição escolar opera o esmagamento ontológico do jovem, transformando o *locus* que deveria ser de emancipação e acolhimento em um território de adoecimento e mutilação da subjetividade. O depoimento da gestora desvela empiricamente o que Morin (2000, p. 19) conceitua teoricamente como a persistência trágica do erro e da ilusão dentro do próprio sistema de produção do conhecimento escolar.

A ilusão repousa na falsa premissa e no fetiche burocrático de que a padronização curricular estrita e a linearidade avaliativa punitiva produzem conhecimento real ou desenvolvimento humano. Ao mascarar ideologicamente as idiossincrasias, as dores e os percursos individuais em prol de relatórios estatísticos politicamente satisfatórios para as instâncias superiores, a instituição escolar se distancia de sua função ética e ontológica essencial, que seria ensinar a condição humana em sua inteireza e instrumentalizar o indivíduo para o enfrentamento das incertezas (Morin, 2002, p. 61).

4.3 O ENCLAUSURAMENTO INSTITUCIONAL: O CHOQUE ENTRE AS DIRETRIZES REGIMENTAIS E A COMPLEXIDADE HUMANA

A compressão violenta e o sufocamento das nuances da aprendizagem no Ensino Médio não se caracterizam como fenômenos isolados ou frutos da imperícia individual de determinados atores, mas encontram-se profundamente ancorados nas amarras administrativas, nos dispositivos legais e nos documentos norteadores coercitivos que regulam as cinco instituições estaduais pesquisadas.

Ao analisar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e os regimentos internos dessas escolas por meio da técnica de análise de conteúdo teorizada por Bardin (2016, p. 142), observa-se a persistência anacrônica de termos e sanções que denotam uma visão puramente punitiva, excludente e classificatória do desempenho estudantil. Expressões de cunho mercadológico e fabril como "recuperação de notas", "retenção compulsória" e "índices de proficiência mínima" sobrepõem-se e asfixiam conceitos pedagógicos fundamentais como "desenvolvimento integral", "autonomia do educando" ou "acolhimento subjetivo".

Esta engenharia burocrática e alienante é explicitada com crueza na fala do Diretor 1 (Escola Estadual E), que expõe como a gestão escolar se vê encurralada entre as exigências numéricas do Estado e a vulnerabilidade humana que transborda diariamente no cotidiano escolar: A nossa escola é gerida por índices de fluxo e proficiência. O bônus dos professores, a classificação da escola no ranking estadual e os recursos que recebemos dependem diretamente desses números.

Como gestor, eu sou cobrado para que o aluno não reprove, mas, ao mesmo tempo, o sistema não nos dá suporte para tratar as defasagens reais de aprendizagem. O resultado é que criamos uma engrenagem de aprovação automática que mascara a realidade. O aluno percebe que a escola não está interessada no que ele realmente aprendeu ou nas suas dificuldades, mas sim em fechar uma planilha sem erros.



Isso gera uma sensação de invisibilidade no estudante, que muitas vezes deságua em apatia ou em crises profundas de ansiedade dentro da escola. (Diretor 1, Escola E, comunicação pessoal, 2026). O depoimento do gestor desvela a materialização dolorosa daquilo que Morin (2000, p. 31) aponta como a incapacidade congênita do pensamento simplificador e tecnocrático de lidar de forma saudável com o que é inerentemente multidimensional.

Transforma-se o desvio cognitivo — que na perspectiva complexa figura como um elemento reconstrutivo essencial para a evolução filogenética e ontogenética do saber (Morin, 2003, p. 52) — em um elemento de ameaça financeira ao orçamento, à sobrevivência e ao prestígio institucional da escola pública perante a comunidade e o Estado.

Essa dinâmica perversa de mascaramento estatístico de dados e pressões corporativas por metas quantitativas acentua o abismo existencial que separa o estudante de sua própria realidade histórica. Conforme problematiza Hoffmann (2001, p. 43), uma prática avaliativa que serve meramente para alimentar e justificar burocracias governamentais perde integralmente o seu caráter mediador e assume uma função puramente coercitiva e violenta. O discente deixa de figurar como o sujeito ativo da aprendizagem para se tornar um objeto estatístico manipulável.

Essa interpretação é coerente com o referencial da Psicodinâmica do Trabalho utilizado por Pires (2011), segundo o qual determinadas formas de organização institucional podem repercutir na experiência subjetiva dos indivíduos. No presente estudo, esses pressupostos são mobilizados para compreender, em caráter analógico, as dinâmicas observadas nas instituições escolares.

4.4 A OPERACIONALIZAÇÃO DA COMPLEXIDADE: CAMINHOS PARA A REFORMA DO PENSAMENTO E DAS ESTRUTURAS

Diante do diagnóstico empírico e teórico que descortina o enclausuramento burocrático e o consequente sofrimento psíquico discente nas escolas estaduais investigadas, torna-se imperativo traçar caminhos que transcendam a mera denúncia e apontem para a consolidação de alternativas viáveis. A superação das "cegueiras do conhecimento" e a mitigação da angústia estudantil exigem a operacionalização dos princípios da Teoria da Complexidade no cotidiano da gestão e do trabalho docente. Não se trata de uma substituição superficial de metodologias de ensino, mas de uma autêntica reforma do pensamento, capaz de transitar do paradigma de simplificação para uma epistemologia da articulação e do acolhimento (Morin, 2002, p. 43).

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.



COORDENADORA PEDAGÓGICA 1 (Escola Estadual A). **Questionário dissertativo aplicado à pesquisa de campo.** Brasília, DF, 2026. Entrevista concedida à autora. Comunicação pessoal.

DIRETOR 1 (Escola Estadual E). **Questionário dissertativo aplicado à pesquisa de campo.** Brasília, DF, 2026. Entrevista concedida à autora. Comunicação pessoal.

ESTUDANTE 1 (Escola Estadual C). **Questionário dissertativo aplicado à pesquisa de campo.** Brasília, DF, 2026. Entrevista concedida à autora. Comunicação pessoal.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover:** as setas da caminhada. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e pela incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIRES, Roseli Vieira. **As vivências dos profissionais de uma companhia de teatro em relação ao seu trabalho:** uma abordagem psicodinâmica. 2011. 236 f. Tese (Doutorado em psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2011.

PROFESSOR 1 (Escola Estadual C). **Questionário dissertativo aplicado à pesquisa de campo.** Brasília, DF, 2026. Entrevista concedida à autora. Comunicação pessoal.

PROFESSOR 2 (Escola Estadual A). **Questionário dissertativo aplicado à pesquisa de campo.** Brasília, DF, 2026. Entrevista concedida à autora. Comunicação pessoal.