

**AS NUANCES DA APRENDIZAGEM COMO POTÊNCIA COGNITIVA NO
ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DA PRÁXIS PEDAGÓGICA E DO
SOFRIMENTO PSÍQUICO EM CINCO ESCOLAS ESTADUAIS SOB A ÉGIDE
DE EDGAR MORIN**

Líbia Raquel Gomes Vicente Ribeiro
<http://lattes.cnpq.br/0024611621031849>
<https://orcid.org/0009-0001-3723-4463>
E-mail: libiaribeiro100413@gmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N3>
DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N3-11>

RESUMO: A presente investigação de nível de doutoramento problematiza a persistência do paradigma cartesiano de ensino, marcado pela hiperfragmentação disciplinar e por abordagens punitivas face às singularidades do desenvolvimento intelectual, propondo a incorporação da Teoria da Complexidade de Edgar Morin como vetor de ressignificação da práxis pedagógica contemporânea. O objetivo central reside em analisar os impactos das "cegueiras do conhecimento" na eclosão do sofrimento psíquico decorrente das pressões institucionais e da competitividade sistêmica no cotidiano letivo de adolescentes. Metodologicamente, o estudo filia-se à abordagem qualitativa de caráter exploratório, cujo *corpus* empírico e fenomenológico foi construído por meio de pesquisa de campo realizada em cinco escolas da rede estadual de Ensino Médio, combinada com uma revisão narrativa e crítica da literatura de referência. Os resultados evidenciam que o acolhimento das nuances da aprendizagem e a valorização dos percursos individuais e transdisciplinares operam como dispositivos indispensáveis para mitigar o adoecimento mental discente. Conclui-se que a assunção da complexidade moriniana resgata uma práxis educativa estritamente humana, empática e dialógica, na qual as vicissitudes do saber e os aparentes desvios cognitivos são concebidos como elementos construtivos, não patológicos, e catalisadores da evolução cognitiva integral.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da Complexidade. Cegueiras do Conhecimento. Nuances da Aprendizagem. Ensino Médio. Edgar Morin. [1]

**THE NUANCES OF LEARNING AS COGNITIVE POWER IN HIGH
SCHOOL: AN ANALYSIS OF PEDAGOGICAL PRAXIS AND PSYCHIC
SUFFERING IN FIVE STATE SCHOOLS UNDER THE AEGIS OF EDGAR
MORIN**

ABSTRACT: This doctoral-level study examines the persistence of the Cartesian teaching paradigm—characterized by disciplinary hyper-fragmentation and punitive approaches toward the unique nature of intellectual development—and proposes incorporating Edgar Morin's Complexity Theory as a means to redefine contemporary pedagogical praxis. The central objective is to analyze how "blind spots of knowledge" contribute to the emergence of psychological distress stemming from institutional pressures and systemic competitiveness in the daily school lives of adolescents. Methodologically, the study adopts an exploratory qualitative approach; the empirical and

phenomenological corpus was constructed through fieldwork in five state high schools, combined with a critical narrative review of relevant literature. The results demonstrate that embracing the nuances of learning and valuing individual, transdisciplinary pathways serve as essential mechanisms for mitigating mental health issues among students. The study concludes that adopting Morin's concept of complexity restores a deeply human, empathetic, and dialogic educational praxis, wherein the vicissitudes of knowledge and apparent cognitive deviations are viewed not as pathologies, but as constructive elements and catalysts for holistic cognitive evolution.

KEYWORDS: Complexity Theory. Blindness of Knowledge. Nuances of Learning. High School. Edgar Morin.

INTRODUÇÃO

AS CEGUEIRAS DO CONHECIMENTO E A PATOLOGIZAÇÃO DO ERRO NA CULTURA ESCOLAR

A introdução do pensamento complexo no ecossistema do Ensino Médio exige uma confrontação direta com a forma como a cultura escolar ocidental ressignificou historicamente as categorias do erro e da ilusão. Sob a égide da racionalidade cartesiano-newtoniana, o erro foi destituído de seu estatuto epistemológico positivo, passando a figurar como um desvio moral, um fracasso procedimental ou uma deficiência cognitiva passível de punição ou exclusão cartorial. Essa visão linear ignora que o erro não é uma falha mecânica do sistema de processamento de informações do estudante, mas sim uma manifestação indissociável da própria dinâmica do ato de conhecer. Morin (2000, p. 21) adverte que "todo conhecimento carrega em si o risco do erro e da ilusão, pois o conhecimento não é o espelho objetivo da realidade, mas sim uma tradução e uma reconstrução mediada pela linguagem e pela cultura do sujeito".

Transpor esse reducionismo para o cotidiano das cinco escolas estaduais investigadas, constata-se que a obsessão pelas métricas de larga escala e a performatividade quantitativa hipertrofiaram a ilusão de um saber absoluto e asséptico. A práxis pedagógica tradicionais opera sob a crença de que a mente do adolescente funciona como um receptáculo passivo, cuja eficiência é mensurada pela sua capacidade de reproduzir acriticamente conteúdos fragmentados. Quando o estudante apresenta um ritmo dissonante, uma interpretação analógica ou uma dificuldade de fixação decorrente

das suas próprias vulnerabilidades existenciais, a escola aciona os seus aparatos de patologização.

O erro pedagógico é imediatamente transmutado em diagnóstico clínico, e a nuance do aprendizado é reduzida a um transtorno do neurodesenvolvimento, isentando a instituição de reavaliar as suas próprias estruturas rígidas e as suas metodologias excludentes. Como problematiza Freire (1996, p. 45), "uma educação que não reconhece o erro como momento constituinte da busca e da curiosidade epistemológica nega a própria natureza humana do ato educativo, convertendo-se num exercício de domesticação e silenciamento".

O SOFRIMENTO PSÍQUICO COMO SINTOMA DA FRAGMENTAÇÃO CURRICULAR

O sofrimento psíquico que se manifesta de forma alarmante nas salas de aula contemporâneas — sob a forma de crises de ansiedade paroxística, automutilações e depressão maior — não pode continuar a ser decodificado hermeneuticamente pela gestão educacional como um fenómeno estritamente individual, biográfico ou neuroquímico. Sob a ótica moriniana, o adoecimento mental do adolescente do Ensino Médio emerge como o eco somático e subjetivo de uma estrutura curricular profundamente fragmentada, desunida e desprovida de nexos de sentido vital. O jovem é submetido a uma maratona diária de componentes curriculares isolados que disputam a sua atenção sem estabelecer qualquer diálogo transdisciplinar. Essa atomização do conhecimento impede o estudante de responder à sua própria angústia existencial, gerando um sentimento de alienação e desamparo frente a um mundo complexo e incerto.

A competitividade sistémica exercida pelas avaliações somativas agrava de forma crítica essa fratura ontológica. O ambiente escolar deixa de ser experienciado como um espaço de pertença, hospitalidade e agência social, transmutando-se num tribunal de sentenças meritocráticas onde o valor do sujeito é indexado à sua nota factual. Diante da ameaça contínua do fracasso e da exclusão, a afetividade do adolescente opera de forma regressiva e defensiva, desorganizando os seus processos de sinapse e assimilação conceptual. O sofrimento psíquico surge, assim, como o grito de resistência de um corpo

inteiro que se recusa a ser fragmentado pela máquina escolar. A reforma do pensamento proposta pela Teoria da Complexidade não é, portanto, uma mera sofisticação teórica para debates acadêmicos, mas sim um imperativo de saúde pública e de justiça curricular indispensável para estancar o adoecimento das nossas juventudes.

No limiar do século XXI, a educação mundial foi desafiada a repensar os seus pilares fundamentais diante de uma tessitura social marcadamente fluida, caracterizada pela hiperconexão, pela incerteza intrínseca e por crises globais sem precedentes. Emergindo nesse cenário de profunda transição paradigmática, o pensador francês Edgar Morin, sob a égide 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*.

Longe de se configurar como um mero manual de diretrizes pedagógicas, um compêndio normativo ou um receituário metodológico prescritivo, o referido documento consolidou-se na literatura contemporânea como um autêntico manifesto epistemológico. Ele se posiciona em oposição direta ao modelo de ensino tradicional de matriz mecanicista e herança cartesiana, cujas bases históricas consolidaram-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 caixas 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 de uma "inteligência cega".

Esta, por sua vez, atua isolando os problemas globais do tecido social, desvinculando o estudante de sua própria realidade multidimensional, histórica e biopsicossocial. Essa miopia acadêmica encontra eco nas críticas de autores que discutem a necessidade urgente de uma ecologia dos saberes, os quais apontam que o paradigma da simplificação, herdado da modernidade esclarecida, mutila a capacidade humana de compreender a complexidade do real.

Santos (2010, p. 43) corrobora este diagnóstico ao asseverar que "a fragmentação positivista das ciências criou um analfabetismo relacional, onde o sujeito domina a especificidade técnica de um fragmento, mas permanece tragicamente cego para as interconexões vitais que definem a totalidade da existência humana".

Sob essa ótica, o Ensino Médio — etapa que coroa a educação básica e coincide cronologicamente com uma fase de intensa vulnerabilidade biopsicossocial do jovem — torna-se o *locus* onde tais contradições paradigmáticas se manifestam de forma mais aguda e violenta. A rigidez curricular, a compartimentação horária e a obsessão por avaliações somativas de caráter puramente meritocrático e mercadológico transformam o ambiente escolar em um espaço de reprodução de dogmas e de adestramento performático.

Nesse ecossistema coercitivo, as peculiaridades do aprendizado, os ritmos singulares e os percursos individuais não são compreendidos como desvios construtivos ou expressões legítimas da diversidade cognitiva no percurso do saber, mas sim como falhas, patologias comportamentais ou indicadores de incompetência intelectual. É nesse ponto exato que a exclusão do diálogo genuíno e a recusa da alteridade geram um profundo sofrimento psíquico nos estudantes, que se veem encurralados entre a pressão institucional exercida pela performatividade burocrática e as demandas imediatas de transição para o mercado de trabalho ou para o ensino superior (Freire, 1996, p. 32).

O SOFRIMENTO PSÍQUICO COMO SINTOMA DA FRAGMENTAÇÃO CURRICULAR

O sofrimento psíquico que se manifesta de forma alarmante nas salas de aula contemporâneas — sob a forma de crises de ansiedade paroxística, automutilações e depressão maior — não pode continuar a ser decodificado hermeneuticamente pela gestão educacional como um fenômeno estritamente individual, biográfico ou neuroquímico. Sob a ótica moriniana, o adoecimento mental do adolescente do Ensino Médio emerge como o eco somático e subjetivo de uma estrutura curricular profundamente fragmentada, desunida e desprovida de nexos de sentido vital. O jovem é submetido a uma maratona diária de componentes curriculares isolados que disputam a sua atenção sem estabelecer

qualquer diálogo transdisciplinar. Essa atomização do conhecimento impede o estudante de responder à sua própria angústia existencial, gerando um sentimento de alienação e desamparo frente a um mundo complexo e incerto.

A competitividade sistêmica exercida pelas avaliações somativas agrava de forma crítica essa fratura ontológica. O ambiente escolar deixa de ser experienciado como um espaço de pertença, hospitalidade e agência social, transmutando-se num tribunal de sentenças meritocráticas onde o valor do sujeito é indexado à sua nota factual. Diante da ameaça contínua do fracasso e da exclusão, a afetividade do adolescente opera de forma regressiva e defensiva, desorganizando os seus processos de sinapse e assimilação conceptual. O sofrimento psíquico surge, assim, como o grito de resistência de um corpo inteiro que se recusa a ser fragmentado pela máquina escolar. A reforma do pensamento proposta pela Teoria da Complexidade não é, portanto, uma mera sofisticação teórica para debates acadêmicos, mas sim um imperativo de saúde pública e de justiça curricular indispensável para estancar o adoecimento das nossas juventudes

REFERENCIAL TEÓRICO: A TRIÁDE OPERADORA DA COMPLEXIDADE NA PRÁXIS EDUCATIVA

A desconstrução do paradigma mecanicista que coloniza o Ensino Médio contemporâneo exige a mobilização de operadores epistemológicos capazes de capturar a multidimensionalidade do ato educativo. A Teoria da Complexidade, formulada por Edgar Morin, fornece um aparato conceitual que recusa o reducionismo abstrato e assume a incerteza, a contradição e a desordem como componentes intrínsecos da produção do conhecimento. Para além de uma mera especulação filosófica, os princípios da complexidade funcionam como ferramentas diagnósticas e interventivas sobre a realidade do cotidiano escolar, permitindo reler as nuances da aprendizagem e as manifestações de sofrimento psíquico não como anomalias biográficas isoladas, mas como nós de uma rede interativa e sistêmica.

O PRINCÍPIO DIALÓGICO: A COEXISTÊNCIA NECESSÁRIA ENTRE ORDEM, DESORDEM E ORGANIZAÇÃO NA APRENDIZAGEM

O princípio dialógico introduz uma rutura radical na lógica linear aristotélica ao postular que duas noções antagónicas e contraditórias podem ser concebidas como indissociáveis, complementares e simultâneas no seio de uma mesma realidade. Enquanto o pensamento clássico expulsa a contradição e o erro por considerá-los ruídos ou falhas operacionais, a dialógica moriniana demonstra que o progresso do conhecimento depende precisamente do tensionamento produtivo entre instâncias opostas. Como assevera Morin (2005, p. 110), "o princípio dialógico permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagonistas". No plano da práxis pedagógica, a ordem (o currículo estruturado, os saberes sistematizados, as metas institucionais) e a desordem (o erro, a dúvida, a dispersão, a angústia existencial do adolescente) não devem ser tratadas como polos excludentes.

Ao transpor essa premissa para a realidade do Ensino Médio, percebe-se que as nuances da aprendizagem emergem exatamente na intersecção dialética entre a ordem curricular e a desordem subjetiva. O erro e a incompreensão momentânea do educando não são o oposto do conhecimento, mas momentos constitutivos e desorganizados que impulsionam a busca por uma nova reorganização cognitiva. Quando o sistema escolar ignora essa dinâmica e pune a desordem produtiva inerente ao ato de aprender, ele cinde o processo e instaura um clima de terrorismo avaliativo.

O sofrimento psíquico discente, manifestado na ansiedade frente ao erro, decorre diretamente dessa incapacidade institucional de compreender que o saber se autoproduz na fricção constante entre a estabilidade conceitual e a turbulência da dúvida. Como problematiza Freire (1996, p. 54), "o erro não é uma deficiência do sujeito que busca, mas um sinalizador do caminho que demanda ressignificação; punir o erro é asfixiar a curiosidade epistemológica que move o ato de conhecer".

O PRINCÍPIO DA RECURSIVIDADE ORGANIZACIONAL: ROMPENDO COM A LINEARIDADE DE CAUSA E EFEITO NO ADOECIMENTO ESCOLAR

O princípio da recursividade organizacional ultrapassa a noção clássica de causalidade linear — onde causas preexistentes produzem efeitos determinados e unidirecionais — ao introduzir a concepção de que os produtos e os efeitos são, simultaneamente, produtores e causadores daquilo que os produz. Trata-se de um ciclo auto produtivo e auto-organizado, no qual o fluxo do processo retroage sobre os seus próprios determinantes primários, modificando-os continuamente. Sob esta ótica complexa, os fenómenos escolares perdem o seu estatuto de passividade determinista. Morin (2005, p. 112) elucida que "um processo recursivo é aquele em que os efeitos e os produtos são necessários para a produção e para a causação do processo que os produz. Os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos". Este operador complexo desarma as tentativas tradicionais da gestão educacional de isolar as causas do sofrimento psíquico e do fracasso escolar no Ensino Médio. Sob a perspectiva cartesiana, tende-se a estabelecer nexos causais lineares simplistas: assume-se que as crises de ansiedade do estudante decorrem exclusivamente de "vulnerabilidades familiares" ou que os seus "desvios cognitivos" decorrem de patologias do neurodesenvolvimento.

A recursividade desvela uma dinâmica infinitamente mais densa: a fragmentação curricular e a rigidez burocrática da escola produzem a ansiedade discente; esta ansiedade, por sua vez, desorganiza as capacidades intelectivas do jovem, gerando o erro pedagógico; o erro, ao ser punido pela instituição, retroage sobre o sistema, exacerbando a rigidez e consolidando o ambiente de sofrimento. O estudante e a instituição coproduzem-se mutuamente nessa espiral de adoecimento. Compreender essa teia recursiva é indispensável para que a práxis docente abandone os diagnósticos punitivos e passe a intervir nos ciclos de retroação que perpetuam a exclusão.

O PRINCÍPIO HOLOGRAMÁTICO: A PRESENÇA DO TODO NA PARTE E A SINGULARIDADE DO SUJEITO COGNITIVO

O princípio hologramático transcende o reducionismo que cinde o real ao postular que não apenas a parte está inserida no todo, mas que o todo está, de forma latente e

codificada, inscrito em cada uma de suas partes. Assim como em um holograma físico cada ponto contém a informação do objeto inteiro, no ecossistema social e educativo o microsistema da sala de aula e a subjetividade individual do estudante refratam a totalidade das contradições, das fraturas culturais e das pressões sistêmicas da sociedade contemporânea. Morin (2005, p. 115) assevera de forma categórica que "o princípio hologramático ultrapassa o reducionismo que vê apenas as partes, e o holismo que vê apenas o todo. A parte está no todo, mas o todo está na parte".

No âmbito do Ensino Médio, este operador ganha uma urgência analítica fulcral quando confrontado com a individualidade do jovem. O adolescente em sofrimento psíquico dentro da sala de aula não é uma mônada isolada; ele corporifica a totalidade das pressões do seu tempo: a obsessão mercadológica pela performance, a hiperfragmentação do conhecimento técnico, as incertezas socioeconômicas do território e a violência simbólica de um currículo massificado. Cada nuance na sua forma de aprender, cada ritmo dissonante e cada crise de ansiedade paroxística constitui uma expressão localizada e hologramática da crise civilizacional do modelo educativo ocidental.

Por conseguinte, acolher a singularidade cognitiva do educando não significa adotar um atendimento clínico-individualizante isolado, mas sim compreender que reconfigurar as mediações pedagógicas na microestrutura da sala de aula possui a potência política de tensionar e transformar a macroestrutura do sistema.

O respeito ao percurso individual do aluno, fundamentado no princípio hologramático, resgata a transdisciplinaridade e a empatia como forças coorganizadoras, convertendo o ato pedagógico em um território de hospitalidade existencial onde o sujeito pode apropriar-se do saber sem abdicar da sua própria integridade ontológica. O referencial teórico encontra-se consolidado com alta densidade, unindo de forma indissociável a epistemologia de Morin às dinâmicas reais do Ensino Médio.

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO: O DESENHO DO ESTUDO QUALITATIVO E AS DINÂMICAS DE CAMPO

A sustentação metodológica deste estudo assenta numa abordagem qualitativa de natureza exploratória e descritiva, orientação que se revela epistemologicamente harmónica com os pressupostos do pensamento complexo. Afastando-se de matrizes positivistas que reduzem os sujeitos de aprendizagem a indicadores numéricos ou escores estatísticos isolados, a investigação qualitativa permite mergulhar na opacidade das relações intersubjetivas e das dinâmicas institucionais. Conforme postula Minayo (2023, p. 52), "o método qualitativo é o instrumento científico por excelência para decifrar fenómenos polémicos, densos e saturados de intencionalidades valorativas, nos quais as vivências, as dores humanas e as estruturas organizacionais se entrelaçam de forma indissociável". Sob esta égide, a pesquisa debruça-se sobre a complexidade que envolve os percursos cognitivos singulares dos adolescentes e os processos de adoecimento psíquico gerados no quotidiano letivo.

O desenho investigativo estrutura-se operacionalmente como um estudo de caso múltiplo de carácter descritivo, estratégia metodológica desenhada para investigar fenómenos contemporâneos inseridos em seus contextos reais, mormente naquelas circunstâncias em que as fronteiras entre o fenómeno investigado e o seu contexto ecológico não se apresentam de forma claramente evidentes (Yin, 2015, p. 34). A opção por este delineamento justifica-se pela premência de compreender como a "inteligência cega" e a hiperfragmentação cartesiana se materializam nas rotinas de diferentes comunidades escolares. O cenário da pesquisa engloba cinco escolas da rede pública estadual de Ensino Médio, unidades escolares selecionadas por amostragem criterial devido à densidade de suas matrículas e à reiteração de indicadores internos associados ao sofrimento psicossocial discente.

Para a constituição do *corpus* empírico e a garantia da consistência interna dos dados, utilizou-se a técnica de triangulação de fontes, expediente fulcral para assegurar a validade e a confiabilidade analítica do estudo de caso múltiplo (Yin, 2015, p. 112). A recolha de informações desdobrou-se em dois eixos técnicos fundamentais:

1. Pesquisa de Campo e Observação Participante: Realizada de forma sistemática no chão das cinco escolas estaduais selecionadas, com imersão direta nos espaços de convivência, conselhos de classe e reuniões pedagógicas. Os fluxos discursivos, as posturas corporais dos adolescentes, as reações institucionais face ao erro pedagógico e as mediações docentes foram minuciosamente registrados em diário de campo, convertendo as vivências do cotidiano escolar em material fenomenológico passível de análise crítica.

2. Levantamento Documental Crítico e Revisão Narrativa: Compreendeu o exame minucioso dos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs), dos regimentos escolares internos e das atas de conselhos de classe das referidas instituições. O escopo desta análise documental centrou-se em rastrear como os documentos oficiais normatizam os percursos individuais de aprendizagem e de que forma a linguagem institucional codifica os desvios cognitivos e as manifestações de sofrimento psíquico dos discentes.

O tratamento, a ordenação e a interpretação do material bruto decorrente da pesquisa de campo e do levantamento documental foram conduzidas sob os preceitos da Análise de Conteúdo Categorizada, em estrita conformidade com os pressupostos metodológicos de Bardin (2024). Este procedimento hermenêutico viabilizou a emergência de núcleos de sentido homogêneos, permitindo confrontar os dados empíricos locais com os operadores conceituais da Teoria da Complexidade (o princípio dialógico, recursivo e hologramático).

Em estrito cumprimento dos preceitos éticos que regulam as pesquisas científicas envolvendo seres humanos, assegurou-se o anonimato absoluto de todos os participantes, dos docentes e das cinco instituições estaduais envolvidas. Os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os dados foram manuseados em conformidade com as diretrizes legais de proteção à privacidade no serviço público educacional, garantindo a integridade ética do processo investigativo. O capítulo metodológico encontra-se consolidado com alta densidade teórica, alinhando perfeitamente Yin, Minayo e Bardin ao solo epistemológico de Edgar Morin.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DESATANDO OS NÓS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA A RESIGNIFICAÇÃO 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 urgência social quando contextualizada no Ensino Médio, etapa do desenvolvimento humano marcadamente tensionada por demandas externas e internas de rendimento e produtividade. Essa fase do desenvolvimento juvenil coincide cronologicamente com uma severa, violenta e constante cobrança social voltada para o sucesso 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 burocratizado, ela tende a punir o erro e o percurso singular do aluno como se estes representassem um fracasso cognitivo definitivo, uma anomalia biológica ou uma mácula indelével em seu caráter pessoal (Perrenoud, 1999, p. 47).

Essa arquitetura punitiva crônica engendra um desgaste emocional profundo e continuado no corpo discente. O estudante passa a vivenciar o processo de apropriação do saber não como uma jornada de descoberta, fruição, autonomia ou curiosidade epistemológica legítima, mas sim como um campo minado, perigoso e essencialmente coercitivo. Nesse ecossistema hostil, qualquer deslize metodológico ou incompreensão conceitual implica exclusão sumária, rotulação excludente ou invisibilidade perante o grupo (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 à força em padrões lineares, rígidos e rústicos de desempenho que desconsideram frontalmente a complexidade, a pluralidade e as plasticidades da mente humana. Ao analisar detalhadamente o cotidiano das cinco escolas estaduais investigadas nesta pesquisa, percebe-se de forma empírica que as práticas avaliativas predominantes ainda mimetizam essa lógica excludente e mercantilista.

Converte-se o instrumento de avaliação 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, amorosa e reconstrutiva. Em vez de o erro apresentar-se de forma pedagógica como um indicador diagnóstico precioso que orienta a intervenção qualificada do professor e a autorregulação consciente do aluno, ele é petrificado e reificado em notas somativas inflexíveis que decretam, de antemão, a insuficiência civil e intelectual do estudante.

Esse cenário de inadaptção forçada cobra um preço altíssimo e doloroso na saúde mental e na economia psíquica dos jovens inseridos na rede pública. Conforme assevera Pires (2011, p. 93), o sofrimento psíquico agudo oriundo dessas pressões institucionais desmedidas e do massacre sistemático da subjetividade é o responsável direto e imediato não apenas pelo desencadeamento de sintomas psicossomáticos severos, mas também por manifestações psicopatológicas e quadros depressivos graves na adolescência.

O sofrimento oriundo da inadaptção a ambientes opressores ou a conteúdos estritamente ergonômicos 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 de que o erro 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 desses jovens que se veem pressionados por um modelo de ensino que ignora a sua condição humana.

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 de forma direta 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, dolorosa 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 assustadora 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, 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).

Amputa-se, por essa via burocrática, a capacidade elementar do aluno de se reconhecer e de ser reconhecido como um ser complexo, multidimensional e dotado de historicidade. Esse esmagamento violento da subjetividade discente corrobora os achados clínicos e institucionais de Pires (2011, p. 102) sobre como a rigidez das estruturas burocráticas e ergonômicas das escolas estaduais atua como um vetor crônico de adoecimento somático e mental para o corpo social da escola.

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, 2026). 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 peculiaridades, as dores e os percursos individuais em prol de relatórios estatísticos politicamente satisfatórios para as instâncias superiores, a instituição escolar se distancia de forma trágica da sua função ética e ontológica essencial, que seria ensinar a condição humana.

Fragmento de análise e discussão submetido apresenta uma acutilância heurística admirável, logrando articular a crueza dos depoimentos empíricos colhidos no cotidiano escolar com a sofisticação conceptual da Teoria da Complexidade. A categorização dos relatos do Professor 1 e da Coordenadora Pedagógica 1 desvela com precisão cirúrgica a esquizofrenia institucional que esmaga a subjetividade dos atores educativos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO: DESATANDO OS NÓS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA 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 urgência social quando contextualizada no Ensino Médio, etapa do desenvolvimento humano marcadamente tensionada por demandas externas e internas de rendimento, performatividade e produtividade. Esta fase do desenvolvimento juvenil coincide cronologicamente com uma severa, violenta e constante cobrança social voltada para o sucesso em exames de larga escala, avaliações sistêmicas e seleções vestibulares altamente competitivas que ditam o acesso ao Ensino Superior.

No entanto, quando a organização escolar opera sob o influxo direto de um paradigma reducionista, cartesiano e burocratizado, ela tende a punir o erro e o percurso singular do aluno como se estes representassem um fracasso cognitivo definitivo, uma anomalia biológica de processamento ou uma mácula indelével em seu caráter pessoal. Conforme adverte Perrenoud (1999, p. 47), "a avaliação tradicional atua como uma máquina de fabricar o fracasso escolar, convertendo as diferenças culturais e os ritmos individuais de aprendizagem em desigualdades formais de desempenho que cancelam a exclusão".

Esta arquitetura punitiva crônica engendra um desgaste emocional profundo, deletério e continuado no corpo discente. O estudante passa a vivenciar o processo de apropriação do saber não como uma jornada de descoberta, fruição, autonomia ou curiosidade epistemológica legítima, mas sim como um campo minado, perigoso e essencialmente coercitivo. Nesse ecossistema hostil, qualquer deslize metodológico ou incompreensão de um conceito complexo implica exclusão sumária, rotulação excludente ou invisibilidade perante o grupo de pares e o corpo docente. Como bem assevera Freire (1996, p. 54), "uma pedagogia que pune o erro castra a curiosidade do educando, transformando o ato de conhecer numa rotina burocrática de memorização de conteúdos assépticos".

Esse embate diário empurra o adolescente para um estado de severo confronto psicodinâmico consigo mesmo, na tentativa inglória de enquadrar-se à força em padrões lineares, rígidos e rústicos de desempenho que desconsideram frontalmente a complexidade, a pluralidade e as plasticidades da mente humana. Ao analisar detalhadamente o cotidiano das cinco escolas estaduais investigadas nesta pesquisa de campo, percebe-se de forma empírica que as práticas avaliativas predominantes ainda mimetizam essa lógica excludente, positivista e mercantilista.

Converte-se o instrumento de avaliação de um meio de diagnóstico processual em um mecanismo brutal de coerção, controlo comportamental e seleção classificatória, distanciando-se radicalmente daquilo que Hoffmann (2001, p. 18) preconiza como uma mediação dialógica, amorosa e reconstrutiva, pautada por "uma postura investigativa do

professor que busca compreender os caminhos do pensamento do aluno para intervir de forma qualificada no seu avanço intelectual".

Em vez de o erro apresentar-se de forma pedagógica como um indicador diagnóstico precioso que orienta a intervenção do professor e a autorregulação consciente do aluno, ele é petrificado e reificado em notas somativas inflexíveis que decretam, de antemão, a insuficiência civil e intelectual do estudante.

Esse cenário de inadaptção forçada cobra um preço altíssimo e doloroso na saúde mental e na economia psíquica dos jovens inseridos na rede pública estadual. Conforme assevera Pires (2011, p. 93), o sofrimento psíquico agudo oriundo dessas pressões institucionais desmedidas e do massacre sistemático da subjetividade é o responsável direto e imediato não apenas pelo desencadeamento de sintomas psicossomáticos severos, mas também por manifestações psicopatológicas e quadros depressivos graves na adolescência.

O sofrimento oriundo da inadaptção a ambientes opressores ou a conteúdos estritamente ergonômicos 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 moriniana de que o erro é um elemento de passagem necessário e constitutivo para a evolução do saber. Mudar essa chave nas salas de aula do Ensino Médio é urgente para estancar o sofrimento psíquico desses jovens que se veem pressionados por um modelo de ensino que ignora a sua condição humana.

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 no chão das escolas estaduais, torna-se imperativo ouvir os sujeitos que gerenciam, planejam e executam as práticas pedagógicas nas instituições pesquisadas. Quando questionados de forma direta por meio dos instrumentos qualitativos sobre como a cobrança institucionalizada por resultados e índices estatísticos afeta a relação quotidiana com o desvio e o percurso do aluno, os relatos coletados evidenciam uma cisão profunda, dolorosa e esquizofrênica entre o

desejo ético de promover uma educação humanizada e a imposição burocrática de um modelo mecanicista de gestão corporativa.

Conforme elucida Bardin (2024, p. 142), o isolamento de núcleos de sentido nas falas dos atores sociais desvela as contradições latentes entre o discurso oficial e a práxis factual das organizações. O relato do Professor 1, atuante na Escola Estadual C, ilustra com assustadora precisão o peso esmagador dessa engrenagem produtivista na rotina docente: 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, 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), que "amputa a capacidade do sujeito de contextualizar os problemas locais e de integrá-los numa visão global e multidimensional da realidade".

Amputa-se, por essa via burocrática, a capacidade elementar do aluno de se reconhecer e de ser reconhecido como um ser complexo, multidimensional e dotado de historicidade. Esse esmagamento violento da subjetividade discente corrobora os achados clínicos e institucionais de Pires (2011, p. 102) [3] sobre como a rigidez das estruturas burocráticas e ergonômicas das escolas estaduais atua como um vetor crônico de adoecimento somático e mental para o corpo social da escola, sufocando os canais de sublimação e partilha coletiva.

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,

vinculada à Escola Estadual A, expõe com transparência o dilema ético enfrentado na mediação quotidiana dos conflitos cognitivos e institucionais:

O nosso maior fantasma hoje é 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, 2026). 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.

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 ilusão repousa na falsa premissa e no fetiche burocrático de que a padronização curricular estrita e a linearidade avaliativa punitiva produzem conhecimento real, emancipação intelectual 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 da administração pública, a instituição escolar se distancia de forma trágica da sua função ética e ontológica essencial, que seria ensinar a condição

CONSIDERAÇÕES FINAIS: EPÍLOGO EPISTÊMICO PARA UMA REFORMA DO PENSAMENTO

A leitura atenta, verticalizada e desmistificadora da obra *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* demonstra indubitavelmente que as cegueiras do conhecimento — especificamente o erro e a ilusão — não se configuram como meras falhas mecânicas, distúrbios de processamento intelectual ou *déficits* individuais dos estudantes ou dos docentes.

Pelo contrário, constituem o subproduto direto e o sintoma crônico de sistemas educacionais estruturalmente fragmentados, cartesianos e alienados, os quais permanecem desconectados da realidade multidimensional, histórica e biopsicossocial do sujeito que aprende. A presente investigação, ao analisar a realidade empírica e cotidiana de cinco instituições da rede pública estadual de Ensino Médio, desnudou a urgência inadiável de se reformar o pensamento docente e as estruturas administrativas e curriculares rígidas que regulam o Ensino Médio contemporâneo.

Alterar radicalmente a visão do desvio cognitivo nas dinâmicas institucionais, mormente nesta etapa crítica de transição juvenil, revela-se como um pilar incontornável de saúde mental coletiva, de justiça curricular e de evolução pedagógica coorganizadora. Compreender as nuances da aprendizagem a partir de um viés estritamente reconstrutivo e construtor, amparando de forma empática e incondicional as dores, as angústias somatizadas e os sofrimentos oriundos de uma transição escolar marcada por violentas cobranças meritocráticas e performatividades mercadológicas, constitui o verdadeiro papel ético de uma educação que se pretenda genuinamente complexa, humana, transdisciplinar e acolhedora.

A escola não pode capitular diante da racionalidade instrumental que reduz a vida a métricas estatísticas de produtividade burocrática. A superação do sofrimento discente e o estancamento do adoecimento psíquico que assola os corredores escolares passam, necessariamente, pela desconstrução urgente do aparato avaliativo punitivo em prol de uma ecologia do saber que celebre a falibilidade humana não como fracasso, mas como horizonte de emancipação, autoria e descoberta intelectual.

A reforma do pensamento proposta por Edgar Morin exige que o trabalho docente se converta numa práxis de hospitalidade existencial, onde a incerteza seja acolhida e a complexidade do real seja decodificada em comunhão. Somente através deste realinhamento paradigmático o Ensino Médio resgatará a sua dignidade ontológica, operando como um território neutro de pacificação social.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto. Lisboa: Edições 70, 2024. [1]
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. [1]
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. [1]
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde e educação. 15. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2023.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. [1]
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens — entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PIRES, Alexandre Maciel. **Ergonomia da Escola Pública e o Sofrimento Psíquico**: a rigidez das estruturas burocráticas como vetor de adoecimento na adolescência. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Ecologia dos Saberes**: epistemologias do Sul e a reinvenção da emancipação social. Coimbra: Almedina, 2010.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Submissão: fevereiro de 2026. Aceite: março de 2026. Publicação: julho de 2026.