

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DO CONHECIMENTO DAS HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**

ROBERTO OLIVEIRA BATISTA JÚNIOR

**GESTÃO UNIVERSITÁRIA E *PENSAMENTO COMPLEXO*:
APROXIMAÇÕES E *TRAVESSIAS* A PARTIR DAS
NARRATIVAS DE SUJEITOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA**

**CAXIAS DO SUL
2025**

ROBERTO OLIVEIRA BATISTA JÚNIOR

**GESTÃO UNIVERSITÁRIA E *PENSAMENTO COMPLEXO*:
APROXIMAÇÕES E *TRAVESSIAS* A PARTIR DAS
NARRATIVAS DE SUJEITOS DE UM CURSO DE
PEDAGOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação pela Universidade de Caxias do Sul.

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais,
Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Orientadora Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento
Soares

**CAXIAS DO SUL
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

B333g Batista Junior, Roberto Oliveira

Gestão universitária e pensamento complexo [recurso eletrônico] : aproximações e travessias a partir das narrativas de sujeitos de um curso de pedagogia / Roberto Oliveira Batista Junior. – 2025.

Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Orientação: Eliana Maria do Sacramento Soares.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Universidades e faculdades - Administração. 2. Autonomia universitária. 3. Ensino superior. 4. Educação - Finalidades e objetivos. 5. Pensamento. 6. Complexidade (Filosofia). 7. Epistemologia. I. Soares, Eliana Maria do Sacramento, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 378

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

“Gestão Universitária e Pensamento Complexo: Aproximações e Travessias a partir das Narrativas de Sujeitos de um Curso de Pedagogia”

Roberto Oliveira Batista Júnior

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Caxias do Sul, 08 de julho de 2025.

Banca Examinadora:

Participação por videoconferência

Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares (presidente – UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Cristiane Backes Welter (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Josineide Silveira de Oliveira (UERN)

Participação por videoconferência

Dr. Juremir Machado da Silva (PUCRS)

LISTA DE ABREVIATURAS

- BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAFe** - Comunidade Acadêmica Federada
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPq** - Conselho Nacional de Pesquisa
- CEP/UCS** - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade de Caxias do Sul
- CRUB** - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
- DPGE** - Departamento de Políticas e Gestão da Educação
- DPSIE** - Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação
- DFSFE** - Departamento de Fundamentos Socio-filosóficos da Educação
- DEC** - Departamento de Ensino e Currículo
- EAD** – Educação à distância
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FAP** - Fundações de Amparo à Pesquisa
- IES** – Instituição de Educação Superior
- FIES** - Financiamento Estudantil para as Instituições de Ensino Superior
- OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- ODS 4** – Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4
- PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação
- PDI** – Plano de Desenvolvimento Institucional
- PEI** – Planejamento Estratégico Institucional
- PPI** – Projeto Pedagógico Institucional
- PPP**- Projeto Político-Pedagógico
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PROGRAD** - Pró-Reitoria de Graduação
- PROPG** - Pró-Reitoria de Pós-Graduação
- PROPESQI** - Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação
- PROEXC** - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
- PROGEST** - Pró-Reitoria de Gestão Administrativa
- PROGEPE** - Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida
- PROPLAN** - Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças
- PROAES** - Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis

PROUNI - Programa Universidade para Todos

SISU – Sistema de seleção Unificada

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TAE – Técnico(s) Administrativo(s) em Educação

TAI – Termo de Anuência Institucional

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCS – Termo de Confidencialidade e Sigilo

UCS - Universidade de Caxias do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Para meu filho, Luís Miguel, fonte de inspiração para a construção dessa tese, e que, para além das vivências prosaicas, me proporciona as melhores experiências poéticas.

AGRADECIMENTOS

À Deus que me constituiu sujeito, pensante, e que me permitiu enxergar a humanidade que há em mim;

À minha família, especialmente a minha mãe (Rian), meu pai (Roberto), meu irmão (Pedro) e minha esposa (Amina), pelo suporte e por respeitar minhas ausências;

Aos colegas do doutorado em educação da Universidade de Caxias do Sul, pelo acolhimento e pelas trocas.

A todos os professores do PPGEdU/UCS, por tantos ensinamentos e escutas, em especial, à minha orientadora, Eliana Maria do Sacramento Soares, pela companhia na “travessia” e por ter confiado em mim.

Aos professores, membros da banca de qualificação e defesa, que contribuíram imensamente para a construção dessa tese.

Ao governo federal, que por meio da universidade na qual faço parte, me proporcionou o afastamento para que pudesse desenvolver esta tese e aprofundar meus estudos. Aproveito para estender esse agradecimento a toda educação pública brasileira.

Agradeço as experiências vividas em lugares e culturas diversas, que me permitiu “romper fronteiras”, realizar a “travessia” do litoral nordestino à serra gaúcha, e tantas outras “travessias”.

Para os que virão

“Como sei pouco, e sou pouco, faço o pouco que me cabe me dando inteiro. Sabendo que não vou ver o homem que quero ser. Já sofri o suficiente para não enganar a ninguém: principalmente aos que sofrem na própria vida, a garra da opressão, e nem sabem. Não tenho o sol escondido no meu bolso de palavras. Sou simplesmente um homem para quem já a primeira e desolada pessoa do singular - foi deixando, devagar, sofredamente de ser, para transformar-se - muito mais sofredamente - na primeira e profunda pessoa do plural. Não importa que doa: é tempo de avançar de mão dada com quem vai no mesmo rumo, mesmo que longe ainda esteja de aprender a conjugar o verbo amar. É tempo sobretudo de deixar de ser apenas a solitária vanguarda de nós mesmos. Se trata de ir ao encontro. (Dura no peito, arde a límpida verdade dos nossos erros.) Se trata de abrir o rumo. Os que virão, serão povo, e saber serão, lutando”.

Thiago de Mello

“O espírito de solidariedade humana e de parentesco com toda a vida é fortalecido quando vivemos com reverência ao mistério da existência, com gratidão pelo dom da vida e com humildade em relação ao lugar que o ser humano ocupa na natureza”.

Carta da Terra

PASSO A PASSO DA TRAVESSIA

1 TODA TRAVESSIA COMEÇA NO PRIMEIRO PASSO: A PONTE PARA A TRAVESSIA ONTOLÓGICA	16
1.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA	22
2 RUÍDOS CONTEMPORÂNEOS: UM CONVITE PARA A TRAVESSIA	23
2.1 A UNESCO E O CONVITE PARA A TRAVESSIA	24
2.2 TRAVESSIAS PERCORRIDAS SOBRE <i>PENSAMENTO COMPLEXO</i> E GESTÃO	29
2.2.1 Transitando por estudos internacionais	30
3 ATRAVESSANDO O QUADRO TEÓRICO	33
3.1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	33
3.1.1 Breve contexto da Educação Superior no Brasil	33
3.1.2 Cortes e bloqueios no orçamento das universidades	37
3.1.3 Breve histórico da Pedagogia no Brasil	39
3.1.4 Pedagogia na atualidade	40
3.2 GESTÃO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: UM OLHAR PARA A TRAVESSIA	43
3.2.1 Docentes -gestores de universidade públicas	46
3.2.2 Gestão no contexto universitário: Percursos constitutivos	48
3.2.3 Auto-organização pelos ruídos	53
3.2.4 Transdisciplinaridade	57
3.3 <i>PENSAMENTO COMPLEXO</i> : A PONTE PARA A TRAVESSIA EPISTEMOLÓGICA	59
3.3.1 Edgar Morin: O arquiteto da travessia	59
3.3.2 <i>Pensamento Complexo</i> e sua epistemologia	62
3.3.3 Princípios da <i>Travessia</i>	68
3.3.4 As universidades como sistemas complexos	69
4 O MÉTODO: A PONTE PARA A TRAVESSIA METODOLÓGICA	73
4.1 A ÉTICA DA TRAVESSIA	79
4.1.1 Procedimentos da travessia	80
4.1.2 Riscos da travessia	81
4.1.3 Benefícios da travessia	81
4.2 TRAVESSIA METODOLÓGICA	82
4.2.1 Mapa da travessia	84
4.3 LÓCUS E CAMINHANTES DA TRAVESSIA	85
4.3.1 A universidade: atravessando o lócus de pesquisa	85
4.3.2 O Planejamento na Universidade	89
4.4 O CURSO DE PEDAGOGIA: UMA APROXIMAÇÃO DO FENÔMENO	95
4.4.1 Contexto do curso de pedagogia: uma parada na travessia	99

4.5 FLUXOS DA TRAVESSIA.....	104
4.6 FONTES, INSTRUMENTOS E ESTRATÉGIAS.....	105
4.7 ELEMENTOS DE COMPREENSÃO DA <i>TRAVESSIA</i> PARA VER AINDA MAIS LONGE.....	109
4.8 DESAFIOS DA TRAVESSIA METODOLÓGICA.....	111
5 O FLUIR DA TRAVESSIA: EMERGÊNCIAS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS	113
5.1 PERFIL DOS CAMINHANTES DA TRAVESSIA.....	113
5.2 EMERGÊNCIAS IDENTIFICADAS NAS NARRATIVAS SOBRE A GESTÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	119
5.3 A FORMAÇÃO PARA A GESTÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	126
5.3.1 Matriz curricular do curso	128
5.4 MAPEANDO PROCESSOS/PRÁTICAS DE GESTÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	139
5.4.1 Primeira rede – Como os gestores veem os processos/práticas de gestão do curso de pedagogia?	140
5.4.2 Segunda rede – Como os sujeitos que não ocupam cargos na gestão veem os processos/práticas de gestão no curso?	144
5.4.3 Terceira rede – Princípios da <i>complexidade</i> que emergiram das narrativas dos sujeitos, sobre os processos/práticas de gestão do curso?	146
5.5 INDICADORES PARA A GESTÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	149
5.5.1 Incerteza/Indeterminação	153
5.5.2 Recursividade e Auto-organização	154
5.5.3 Autonomia/Dependência	156
6 VISÃO ÉTICA PARA A GESTÃO	159
6.1 A ÉTICA <i>COMPLEXA</i>	160
6.2 O CICLO DE UMA TRAVESSIA... O INÍCIO DE OUTRA.....	175
7 PARA ALÉM DESTA TRAVESSIA	182
REFERÊNCIAS	186
APÊNDICES	196

RESUMO

Esta tese apresenta o processo de uma pesquisa que buscou compreender os processos/práticas de gestão do curso de Pedagogia de uma universidade pública do nordeste brasileiro. Para tanto, teve como questão norteadora: Como está acontecendo a gestão do curso de Pedagogia, considerando os princípios do *Pensamento Complexo*? Seu objetivo geral foi: Apresentar as contribuições do *Pensamento Complexo*, a partir de Edgar Morin, como pistas para o redimensionamento da gestão do curso de pedagogia. Esta tese foi escrita utilizando a metáfora da *Travessia*. Para me auxiliar na *travessia* epistemológica utilizei, como *ponte*, autores da *complexidade*, da *transdisciplinaridade* e da *auto-organização pelos ruídos*, entre outros, que foram base para o meu entendimento sobre a gestão universitária, a gestão do curso e sua *complexidade*. A opção pelo método inspirado na teoria da *complexidade* ocorreu por afinidade epistemológica, mas, sobretudo, com o propósito de compreender, de forma articulada, o meu território de estudo, buscando evidenciar a dinamicidade da *travessia* e a multidimensionalidade do fenômeno. Realizei conversas com 09 sujeitos (docente, técnico-administrativo e estudante) que compõem o curso de Pedagogia, e que teve como desencadeadores, temas geradores. Como elementos para a compreensão das narrativas tomei por base os princípios e o tetragrama da *complexidade*, além das estratégias do método, propostos por Morin (2003). Essa estratégia me possibilitou evidenciar alguns indicadores, que podem se constituir em pistas para enriquecer os processos/práticas de gestão do curso de Pedagogia e que podem ter desdobramentos para a gestão universitária, são eles: O reconhecimento de uma gestão/gestor consciente de seus limites e da incerteza dos seus afazeres; a concepção da gestão/do gestor como sistema/indivíduo auto-eco-organizadores, passíveis de (trans)formação; que opera por meio da religação, do diálogo e do respeito a diversidade; que reconhece a autonomia presente em seus processos/práticas de gestão, ao mesmo tempo, que reconhece suas múltiplas dependências; e que tem como compromisso social gerir uma instituição/curso, fundamentado na democracia participativa, na colaboração, e na formação para uma ética pautada nos direitos, humano e planetário. Esses indicadores permitiram, também, a compreensão da necessidade da (auto-inter-eco) constituição do gestor, para que a *travessia* na gestão aconteça. O que requer uma transformação na sua matriz pedagógica-gestora e que, uma ecologia de saberes seja colocada em movimento pelo gestor (*transdisciplinaridade*), por meio do *diálogo*; de processos *retroativos* e *recursivos* e da atenção aos *ruídos*, para que haja uma *auto-organização* no seu ser-fazer-conhecer gestão, o que envolve a dimensão individual (subjéctiva), colectiva (intersubjéctiva) e ecológica (contextual), e que se configuram exigências da contemporaneidade.

Palavras-chave: Gestão Universitária, Curso de Pedagogia, Auto-organização, Transdisciplinaridade e Pensamento Complexo.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Pró-reitorias da universidade.....	96
Tabela 2- Centros acadêmicos da universidade.....	97
Tabela 3- Teses e dissertações (BDTD)	197
Tabela 4- Artigos periódicos Capes – pensamento complexo e educação	201

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- SWOT: ambiente interno	92
Quadro 2- SWOT: ambiente externo.....	92
Quadro 3- Identidade Institucional.....	93
Quadro 4- Unidades e Participantes da Pesquisa.....	103
Quadro 5- Identificação dos participantes	104
Quadro 6- Fluxos da travessia	105
Quadro 7- Objetivos Específicos, Fontes e Instrumentos para geração de dados	106
Quadro 8- Elementos de compreensão e Referências	111
Quadro 9- Motivações para atuar no curso de Pedagogia	118
Quadro 10- Palavras associadas à expressão: “Gestão do curso de Pedagogia”	121
Quadro 11- Perfil profissional do Curso de Pedagogia	125
Quadro 12- Períodos e eixos temáticos	129
Quadro 13- PPP’s e temas norteadores.....	130
Quadro 14- Período e disciplinas obrigatórias	130
Quadro 15- Grupo e Componentes obrigatórios	132
Quadro 16- Formação do pedagogo para a gestão	134
Quadro 17- Disciplinas eletivas.....	136

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Universidade como sistema, de acordo com Marcovitch (2015)	71
Imagem 2- Fachada do Centro de educação	100
Imagem 3- Faixa no Campus.....	107
Imagem 4- Caminho para a Biblioteca	183
Imagem 5- Conselhos de uma árvore	184

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- O abraço.....	14
Figura 2: Sinalizadores - Documento Unesco	28
Figura 3: Sinalizadores resultante do mapeamento das pesquisas	32
Figura 4: Gestão universitária com bases Newtoniana-Cartesiana	51
Figura 5: Circuito Tetralógico Moriniano	78
Figura 6: Organograma da Universidade	87
Figura 7- Curso de Pedagogia	99
Figura 8- Temas geradores para a conversa recursiva.....	109
Figura 9- Faixa etária dos participantes da pesquisa	115
Figura 10- Tempo de experiência na educação superior/curso/universidade.....	115
Figura 11- Nuvem de palavras - Gestão do curso de Pedagogia.....	122
Figura 12- Rede Semântica Complexa - Gestores.....	141
Figura 13- Rede Semântica Complexa – Não gestores	145
Figura 14- Rede Semântica Complexa - Princípios da complexidade emergentes	148
Figura 15- Gestão com bases complexas.....	162
Figura 16- Gestor e suas dimensões	164
Figura 17- Gestão nas perspectivas Clássica e Complexa.....	167
Figura 18- Dimensões éticas para os gestores	171
Figura 19- Gestão universitária/curso.....	172
Figura 20- Dimensões constitutivas do gestor	179

Figura 1- O abraço



Fonte: Romero Britto¹, site oficial (2023).

Antes de começar a tecer as primeiras reflexões desta tese, trago² a obra do artista pernambucano Romero Britto, cujo nome é “*O abraço*”. Primeiro, como forma de acolhida ao leitor desta tese, assim como suas reflexões, sejam elas complementares ou antagônicas às ideias aqui apresentadas. Coloco-me aberto, assim como os braços abertos, acolhendo os diversos pontos de vista acerca da nossa pesquisa. Segundo, mostro que a educação também é estética, inclusive na pesquisa. E que os seres humanos, também, são poéticos.

Além disso, aceno pro intelectual que me ajudou a pensar *complexamente* o objeto da minha pesquisa, Edgar Morin, e que compreendeu, no simbolismo do abraço, a *complexidade* e a recíproca relação da unidade e da diversidade para a construção de uma ética pautada na convivência cultural. O abraço é a ponte que une duas ou mais pessoas. O abraço religa os opostos. É a travessia que conecta às margens e dialoga com o diverso. O abraço inclui. Por isso, o abraço me inspirou na escolha da metáfora que orienta a escrita desta tese: a travessia.

Antes, porém, ainda como pré-texto de tese, teço algumas considerações pós-qualificação do projeto de tese e suas reverberações.

¹ Artista plástico pernambucano, conhecido pelas cores vivas em suas obras.

² A escrita desta Tese será realizada, prioritariamente, em 1º pessoa do singular, respeitando o princípio da reinserção do sujeito no processo de construção do conhecimento e pelo fato de que me situo implicado no estudo. Porém, em alguns momentos, utilizarei a escrita na 1º pessoa do plural, ancorado na visão bakhtiniana de que o indivíduo é formado por um coletivo de vozes, contextos e vivências, em que minha fala está encharcada da leitura dos teóricos; da convivência com minha orientadora; e de outras interlocuções ao longo da minha trajetória. (Bakhtin,1982).

CONSIDERAÇÕES PÓS-QUALIFICAÇÃO DO PROJETO

A qualificação do projeto de tese foi um momento muito aguardado e importante nessa minha travessia. Serviu para confirmar alguns avanços que obtive nessa caminhada e, também, para repensar novos fluíres, a partir dali.

Ao longo dos dois primeiros anos do doutorado, escutei, por diversas vezes, de professores e colegas de turma, que a qualificação era um momento tão ou mais rico que a defesa da tese. Tendo a concordar, por ora.

De fato, ter quatro docentes doutores e mais sua orientadora (que lhe acompanhou na travessia), à sua frente, discutindo e pensando o seu estudo é um privilégio que poucos experimentam. Sou um privilegiado por ter vivido esse momento e por ter chegado a este nível acadêmico.

Por isso, não posso recusar a busca, por mim e por tantos outros que, por falta de oportunidade e por tantas outras faltas, não puderam experimentar a apoteose da qualificação de uma tese.

Foram muitos os ensinamentos. Alguns gravados, outros copiados, mas todos acolhidos com humildade e sede de aprendizado. Outros tantos ensinamentos levarei comigo para além da escrita desta tese.

Entre críticas e elogios. Entre sugestões e colocações. Estava eu lá, apreciando a vista da travessia. Mais uma nessa jornada. Estava aberto, permeável para absorver os dizeres, os percursos, as travessias pessoais que cada membro da banca realizou na leitura e compreensão do meu projeto.

Após a qualificação, pensamentos iam e vinham. Não raramente, relembrava frases, gestos. Era a recursividade proporcionando-me retroalimentações, que me davam novas ideias e ânimo novo para seguir e não desistir. Quem desiste tem uma história. Quem persiste tem várias histórias pra contar. E lembrei desse poema de Cora Coralina, que diz

Desistir... Eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei a sério. É que tem mais chão nos meus olhos do que cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça. (Cora Coralina)

Decidi então, persistir. Decidi também que, com esta tese, não quero ser revolucionário! Quero ser operário. Contribuir, nem que seja com um tijolo, para esse espiral histórico de construção do conhecimento humano. Não quero revolucionar. Quero revolucionar-me dia-a-

dia, tornando-me, hoje, melhor do que ontem e, amanhã, melhor do que hoje.

Compito comigo mesmo, num processo de auto enfrentar-se cotidiano. Percebendo que isto tem nome: auto-organização ou auto-eco-organização, que Edgar Morin e tantos outros falam. É a resistência à verdade absoluta; a uma realidade única; a um ser/estar universal. É a afirmação de que estamos caminhando cambiando, nos fazendo, nos constituindo, sendo autores de nós mesmos. Faz parte do encharcar-se pela teoria.

Decidi também que minha tese poderá reinar no cemitério das teses. Lá, é onde o eterno se faz presente. Onde se prestam homenagens aos que já contribuíram. Onde cultua-se o passado e reflete-se o presente e o futuro. Digo poderá reinar, porque, na verdade, não sei no que dará esta tese. Só sei o que ela já deu. Minha tese poderá ser revolucionária também, não descarto essa possibilidade, desde que encontre solo fértil para isso.

1 TODA TRAVESSIA COMEÇA NO PRIMEIRO PASSO: A PONTE PARA A TRAVESSIA ONTOLÓGICA

Na minha opinião existem dois tipos de viajantes: os que viajam para fugir e os que viajam para buscar.
Érico Veríssimo

Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia.
Guimarães Rosa

Começo esta tese rompendo com alguns hábitos que, até pouco tempo, eram inerentes à minha forma de ser pesquisador. Entre esses hábitos estava o de sempre começar um texto com o tópico: introdução. E tinha que colocar o termo introdução para que, de fato, algo comesse a ser escrito. E após a introdução, viria a justificativa, a metodologia, o referencial teórico e assim por diante. Os meus textos seguiam sempre essa lógica.

Quando entrei no doutorado vi que outras formas eram possíveis. E fui me permitindo ao desafio. Não foi fácil no começo. Estranhava minha própria escrita. Mas, aos poucos fui me libertando. Me permiti ser e fazer diferente. E peguei gosto. A cada seminário fui sendo desafiado a tecer a escrita com mais sensibilidade e menos palavras predefinidas. A cada semestre fui me reintroduzindo na minha escrita. E agora, dou início a escrita desta tese sem a palavra introdução. É como se, ao me introduzir, introduzir a minha subjetividade, não fosse mais necessário colocar palavras que me disseram para inserir nos textos acadêmicos. É um movimento libertador que o doutorado me proporcionou.

Sendo assim, tanto o meu capítulo inicial, como todo o texto da tese, foi sendo revisitado, reconstruído com o passar dos anos doutorais. O título deste capítulo introdutório traz arte, traz música. Quando escrevo: “Toda travessia começa no primeiro passo”, parafraseio e tomo emprestado parte de uma canção do compositor pernambucano Accioly Neto, que diz assim: “Toda caminhada começa no primeiro passo”. Para mim, é uma das mais belas canções nordestinas. Interpretada por grandes artistas locais e que a cada frase traz muito aprendizado e muita reflexão para quem a ouve. Uma delas é que: para se chegar a algum lugar, é preciso o primeiro passo. Trata-se de outro aprendizado: Para mim, arte, poesia e texto acadêmico não poderiam se misturar!

Algo interessante que só me ocorreu agora, é que o nome da música, que traz inspiração para a frase do meu capítulo inicial é: “A natureza das coisas”. É semelhante ao primeiro livro de “*O método*” de Edgar Morin, chamado: “A natureza da natureza”. E por que trago como subtítulo: “a ponte para a travessia ontológica”, consigo fazer conexão entre

natureza e o ser; o ser e a natureza. Mais que isso, tento expressar a travessia ontológica que tenho vivido no meu processo de formação doutoral.

Além do abraço (figura 1), algo que me inspirou para escolha da *travessia* como metáfora, na escrita desta tese, foi a cidade na qual nasci e cresci: Recife. A capital pernambucana é conhecida como a ‘Veneza brasileira’, por ser cortada por rios e banhada pelas águas do oceano atlântico. Também é conhecida por suas pontes seculares que ligam margens, e dois rios que cruzam a capital pernambucana, o rio Capibaribe e o rio Beberibe.

Através de suas pontes conseguimos atravessar de um lado a outro da cidade, realizando a travessia do centro histórico (Recife antigo) ao Recife moderno, e vice-versa. As pontes recifenses, assim como o abraço, compuseram meu imaginário metafórico, para a construção das “travessias” que me propus a realizar com esta tese. O abraço é uma ponte! As pontes são abraços! Que ligam e religam o que estavam marginalizados, fragmentados, isolados.

Acostumado a realizar essas pequenas travessias em minha cidade natal, resolvi ousar numa travessia maior, numa ponte imaginária que me fez borrar fronteiras e que me ligou a Caxias do Sul. Esse primeiro passo, considero a primeira “ponte” atravessada. Uma ponte que me ligou a Universidade de Caxias do Sul, ao doutorado em educação, permitindo-me realizar tantas outras “travessias”, que nem imaginava, no início da caminhada.

A frase da epígrafe acima, atribuída aos mestres Érico Veríssimo e Guimarães Rosa, expressam, de forma poética, o momento histórico vivido por mim no ato desta escrita. Explico melhor. Como Pernambucano, cheguei a Caxias do Sul, Rio Grande do Sul (RS), em busca: em busca de mais conhecimento; em busca de novas vivências. Cheguei, buscando... e quando me pergunto: “o que me trouxe até aqui?”, penso que, inicialmente, a razão. A busca por adquirir novos conhecimentos e melhorar enquanto profissional.

Esqueci, por um instante, que nem só de profissão vive o homem! Aliás, nem só de profissão o ser humano se constitui. Por um instante, esqueci que, também, sou emoção. Embora tivesse noção do quão difícil seria ficar longe da minha família, dos amigos e da minha terra, a prática me mostrou ser mais cruel ao longo dos dias no Sul do Brasil. O frio e a saudade maltrataram bastante. O ser humano é uno, e múltiplo ao mesmo tempo. E foi na “unidimensionalidade” da profissão, que me soava mais importante naquele momento de chegada, que pude enxergar, com mais clareza, a “multidimensionalidade” que há em mim.

Por isso, entendi esse primeiro passo como uma ponte para a travessia ontológica do meu ser. Sendo assim, retomo a epígrafe introdutória e digo: Viajei em busca! Por isso não

posso recusar a travessia, pois elegi a busca. E a busca se faz no caminhar. O simples fato de ter saído do lugar onde nasci mostrou, simbolicamente, a ruptura com meus alicerces. Desequilíbrio e auto-organização foram a tônica nesse meu processo de devir no doutorado. Acredito que este processo seja reflexo, do ato de me deixar tocar pelos paradigmas que me defrontei no Doutorado em Educação, especialmente, o paradigma da *Complexidade*.

Mais do que me deixar afetar, tentei reconstruir internamente minhas bases, sejam elas ontológicas, epistemológicas ou metodológicas, reconstruindo, também, o meu olhar para a vida, numa perspectiva sistêmica, sempre que possível. Considero que esse tenha sido um passo importante. Em outras palavras: procurei compreender em que bases estava alicerçado. Em que fundamentos fui formado, enquanto sujeito e profissional. Esse fluir ajudou-me a identificar que minha estrutura mental se aproximara do paradigma cartesiano³ de ser, fazer e conhecer.

Agora, compreendo um pouco melhor a complexidade da *travessia* que tem me constituído. Uma travessia que não começou no doutorado, mas que vem se constituindo desde o início da minha existência, através das relações que estabeleci, das experiências que vivi, dos conhecimentos que construí. A travessia do doutorado é mais uma dentre tantas outras que já experienciei. Não será a única, tampouco, a última. Talvez a melhor, por enquanto.

Identificar o começo da *travessia* é difícil diante do emaranhado que é nossa vida. Somos feitos por nós e por muitos. Somos feitos de conexões, que nos tecem à medida que vivemos. Conexões que nos dão vida e vida em plenitude. Ao mesmo tempo que identificar o começo da travessia é difícil, vislumbrar o fim do percurso é igualmente desafiador. Nesse sentido, penso que o segredo está, de fato, no caminho. O caminho só é possível ao caminhar, por isso, não posso recusar o caminho, pois, escolhi a busca.

Nessa caminhada, as pontes me ensinaram muita coisa. Apesar de serem lineares em sua estrutura, permitem ires e vires constantes. As pontes permitem sairmos do local no qual estamos acostumados, para frequentarmos ambientes novos, com novos ares. Permite-nos, no atravessar, experiências novas, novos olhares, por ângulos diferentes. Permite-nos o contato com o “outro lado da ponte”, com seus cenários e gentes próprios. Permite-nos voltar às nossas raízes, ressignificados. E ressignificados, sair novamente a buscar.

E, nesse caminho, muitos ires e vires aconteceram. Avançamos e retroagimos como

³ Também conhecido como paradigma racional, pois refere-se ao pensamento e ao método racional, objetivo e linear, constituído especialmente por René Descartes.

que em uma dança em busca do desconhecido. Aliás, cheguei a Caxias e ao doutorado com muitas certezas, típicas de um doutorando. Em poucos meses, fui acometido por várias incertezas, angústias, que me fizeram enxergar que, de certeza mesmo, só a mudança na qual estava prestes a passar. Lembrei de uma frase que é atribuída a Heráclito de Éfeso, filósofo pré-socrático, que dizia, entre outras coisas, que: “tudo flui” [...] e “nada é permanente, exceto a mudança”.

Estamos em construção contínua. E, mais: auto transformando-nos constantemente. Senti essa autotransformação na construção desta tese. O pesquisador não nasce pronto; vai se fazendo a partir das leituras, das experiências e das interações que constrói ao longo de sua caminhada. O pesquisador também não se faz só. Sempre temos alguém do lado, mais experiente, pegando nossa mão e nos guiando.

O pesquisador constitui-se em um processo de amadurecimento constante. Comigo não tem sido diferente. Tenho amadurecido meu fazer e meu olhar desde que ingressei nessa jornada em favor da educação. Não tinha dimensão dessa incorporação de significados que a experiência iria me agregando. Hoje, vejo quão frutíferas foram essas vivências, e que me permitiu estar aqui, no doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), na linha 2 do Programa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

A minha trajetória no doutorado, movido, inicialmente, pela racionalidade, permitiu-me enxergar, o aspecto profissional, em detrimento a outras dimensões que me constituem. Agora, enxergo a complexidade da minha formação humana. Com a contribuição de muitos. Hoje, quando relembro episódios da minha trajetória, penso que tudo é aprendido e que precisamos estar abertos às experiências do momento e a forma como nos aparecem.

Acredito que, de todas as experiências vividas e das interações que construí, muito aprendi e trago comigo até hoje. Tenho confiado na travessia. Na travessia que me trouxe para Caxias do Sul, onde a mudança foi a constante. Onde a incerteza me acompanhou. Onde pude me lançar ao novo, ao desconhecido, na esperança de me reconstruir: mais plural, mais humano. Sempre num processo retroalimentador. E, assim, sigo; confiando no atravessar.

Vivemos num cenário complexo e com muitos desafios para administrar. Somos uma sociedade planetária⁴ (Morin *et al.*, 2003). A conjuntura global de crise atinge todas as esferas da vida (Zwierewics, 2013), inclusive, nossas instituições de ensino. Onde atuo como pedagogo, numa universidade pública, percebo os desafios de variadas ordens deste momento

⁴ Utilizei o termo *sociedade planetária* para designar o que Morin *et al.* (2003) chamam de “despertar para a consciência planetária”.

histórico e que nos tem demandado superações diversas.

Sendo assim, me desafiei, desde então, a “reformatar o pensamento”, como nos convida Edgar Morin, deslocando-me de um pensamento simplificador e fragmentador, para um pensamento reticular e *complexo*. Não é fácil, no entanto, me desafiei a isto. É o caso do movimento de elaboração desta tese, a qual é vista como mais uma experiência e oportunidade de aprendizado. Oportunidade de amadurecimento da escrita. Oportunidade de amadurecer a escuta. Oportunidade de ressignificação de teses e de repensar e fortalecer caminhos, sempre numa perspectiva recursiva e dialógica.

Sendo assim, considerando o contexto social e educacional complexo, baseando-me nessas considerações introdutórias e como forma de delimitar esta tese apresento o arcabouço teórico do Pensamento Complexo, a partir de Edgar Morin, como possibilidade para elaborar indicadores para a gestão do curso de pedagogia. Penso que não conseguirei justificar, nestas linhas iniciais, a escolha do *Pensamento Complexo* para subsidiar a reflexão desta tese, porém, acredito que tenha trazido elementos baseados na minha vivência para começarmos a pensar nesse sentido. Por isso, convido você, leitor(a), a caminharmos nesta tese de mãos dadas com a metáfora da travessia.

Neste momento de escrita, tomei a *travessia* como metáfora em três dimensões, que foram ampliadas ao longo da pesquisa, são elas: a) a dimensão do ser no mundo, não só porque atravessei o Brasil, do Nordeste ao Sul para realizar o doutorado, mas, também, porque percebo em mim, mudanças ontológicas de postura, que antes não via; b) a dimensão do pesquisador, pois abracei a virada epistemológica com brilho nos olhos e encanto; c) a dimensão metodológica do estudo, não só como escrevo e comunico o percurso, mas, sim, como caminho em busca de novos conhecimentos.

Afora as dimensões metafóricas da *travessia* trazidas acima, a travessia é utilizada aqui como movimento; o estado de não inércia; de busca; de mudança; de autotransformação, presentes no pesquisador agente implicado no processo e demais sujeitos que formaram o *corpus* de pesquisa. Em outros momentos faço uso da palavra *travessia* para me referir a própria pesquisa; ao caminho metodológico e ao meu caminhar no estudo.

Morin (1996) responde às críticas ao uso excessivo de metáforas em suas obras, dizendo

No tocante à analogia, criticam-me as minhas metáforas. Em primeiro lugar, eu faço metáforas sabendo que são metáforas. É muito menos grave do que fazer metáforas sem saber que se faz metáforas. Além disso, é preciso ver que a história das ciências é feita de migração de conceitos, o que significa literalmente a palavra metáforas. (p. 114)

Nesse ínterim, considero que há indicadores no *Pensamento Complexo*, a partir de Edgar Morin que, a meu ver, são *pontes, abraços* que podem ajudar-nos a compreender as demandas educacionais do nosso tempo histórico e, especialmente, a entender os desafios e as transformações atuais que a educação superior tem passado. O objeto do nosso estudo é olhar para o contexto da gestão do curso de pedagogia de uma (IES) pública do nordeste brasileiro, com as lentes da *complexidade*, a fim de que possamos, ao fim da travessia (se é que tem fim!), propor elementos/indicadores para a gestão do curso, considerando os princípios *complexos*.

Há anos tenho me dedicado a trabalhar na gestão universitária. Noto que tem surgido desafios cada vez maiores e complexos a serem administrados pela gestão de uma universidade. A pandemia foi uma delas. O que tem exigido sensibilidades, habilidades e competências outras de seus gestores. Compreender como estão acontecendo os processos/práticas de gestão na licenciatura em pedagogia, a partir das narrativas dos próprios sujeitos universitários resultou, em última instância, em uma compreensão maior sobre a gestão na universidade que atuo profissionalmente.

Essa compreensão foi um passo significativo para propormos redimensionamentos nos processos/práticas de gestão, atendendo não só ao convite realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2022, quando do lançamento do documento: *Reimaginar nosso futuros juntos: um novo contrato social para a educação*⁵ (e que aprofundei no capítulo 2), mas, sobretudo, atendendo ao cenário desafiador contemporâneo e, muito bem desenhado no documento, que tem demandado de nossas instituições e gestores posturas mais flexíveis e dinâmicas.

A compreensão mais aproximada dos processos/práticas de gestão se faz necessária também, não só para alinharmos a gestão aos *ruídos*⁶ internos de sua comunidade acadêmica, como para alinharmos e prepararmos a gestão aos *ruídos* externos à instituição. Ruídos esses que são cada vez mais constantes e carecem uma compreensão mais aprimorada. Dentre eles, o convite realizado pela Unesco, para o redimensionamento da educação, entre outros.

Dito isso, esta pesquisa partiu da seguinte **questão norteadora**: Como está

⁵ Disponível em: unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115 acesso em 17 de março de 2023.

⁶ Aqui, utilizo a palavra *ruído* em alusão a Henri Atlan, médico e biofísico Argelino, que desenvolve sua teoria da auto-organização a partir dos ruídos e das crises. Para Atlan (1979), o ruído produz novas estruturas nos sistemas vivos, permitindo que eles se adaptem às variadas situações demandadas pelo meio externo, tornando-se assim, sistemas mais complexos.

acontecendo a gestão do curso de Pedagogia de uma instituição de educação superior (IES) pública do Nordeste (NE) brasileiro, considerando os princípios do *Pensamento Complexo*?

Como forma de elaborar indicadores para a gestão do curso, optei por alguns objetivos que serviram de orientadores para a travessia que realizei. Nesse sentido, o **objetivo geral** foi: apresentar as contribuições do *Pensamento Complexo*, na forma de indicadores, para a gestão do curso de pedagogia.

A fim de atingir o objetivo geral, partiu-se destes **objetivos específicos**:

- a) Construir um quadro teórico a partir da *complexidade*, com ênfase no *Pensamento Complexo* de Edgar Morin, para ser a base dos norteadores teóricos da pesquisa;
- b) Compor um *corpus* de pesquisa, a partir das narrativas dos sujeitos do curso de Pedagogia, objeto de estudo da tese;
- c) Mapear as práticas/processos de gestão do curso de Pedagogia utilizando operadores *complexos*, advindos do quadro teórico;
- d) Interpretar o corpus gerado com vistas a propor indicadores para a gestão do curso de Pedagogia, considerando os princípios do *Pensamento Complexo*.

1.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Depois de “começar a travessia num primeiro passo”, trazendo elementos que compõem a ponte para minha mudança ontológica, trago, ainda no **capítulo 1**, a minha opção teórico-epistemológica, e apresento a questão norteadora e os objetivos, como desencadeadores da pesquisa. No **capítulo 2**, dissertei sobre o que considere “ruídos contemporâneos”, são eles: o relatório da Unesco e o convite a reimaginarmos nossos futuros juntos, através de um novo contrato social para a educação; e os sinalizadores construídos com base nos estudos já realizados sobre gestão e *complexidade*.

No **capítulo 3**, construí um quadro teórico, trazendo os conceitos de *transdisciplinaridade* e *auto organização* e do *Pensamento Complexo* a partir de Edgar Morin, para ser a *ponte* para a *travessia* epistemológica. Apresentei uma breve contextualização da educação superior no Brasil; da universidade pública e do curso de pedagogia trazendo demandas contemporâneas para o curso e o cenário de mudança na educação superior. Além disso, apresentei uma revisão da literatura sobre a gestão no contexto universitário e do docente como gestor na universidade pública, incluindo, teóricos que tratam da gestão no contexto universitário sob o olhar da *complexidade*; e a influência dos paradigmas positivista

e cartesiano nas teorias administrativas.

No **4º capítulo**, trouxe uma caracterização da universidade e do contexto do curso de pedagogia, como forma de aproximação do fenômeno. Apresentei o método inspirado na *complexidade* e o circuito tetralógico moriniano, como *pontes* estratégicas para a *travessia* metodológica da tese. No **capítulo 5**, trago um perfil dos caminhantes da travessia; um mapeamento dos processos/práticas de gestão no curso; assim como os indicadores que emergiram das conversas recursivas, com base nos operadores cognitivos da *complexidade*, para a gestão da licenciatura em pedagogia.

No **capítulo 6**, construí algumas tecituras com base nos conceitos de *complexidade*, *auto-organização e transdisciplinaridade* (apresentados no capítulo 3), a fim de construir uma visão ética para a gestão do curso de pedagogia e para a constituição do ser-gestor. Já no **capítulo 7**, fiz algumas considerações deste meu momento de autotransformação no doutorado, assim como, sinalizo *travessias* para além desta tese.

O delineamento da pesquisa foi composto por alguns marcadores: (a) lançar um olhar sobre a gestão do curso de pedagogia numa abordagem *complexa*; (b) apresentar o *Pensamento Complexo* como referencial epistemológico e metodológico da pesquisa; (c) mapear princípios do *pensamento complexo* para a gestão do curso; (d) utilizar a narrativa, em que o pesquisador narra sobre si mesmo, na condição de pesquisador implicado no processo; e no qual os participantes narram sobre si mesmos e sobre suas experiências na gestão do curso; e (e) realizar conversas recursiva, com 09 sujeitos que compõem o curso de Pedagogia de uma IES pública do nordeste brasileiro, sobre como está acontecendo os processos/práticas de gestão, evidenciando as vivências e experiências que marcaram suas trajetórias enquanto sujeitos universitários.

No próximo capítulo, trago os *ruídos* provocados pelo relatório da UNESCO, o qual nos convida à reflexão sobre o papel das universidades no cenário contemporâneo, e convidamos a redimensionar a educação, incluindo a sua gestão, por meio de um novo contrato social.

2 RUÍDOS CONTEMPORÂNEOS: UM CONVITE PARA A TRAVESSIA

*Quando os ventos de mudança sopram, umas
pessoas levantam barreiras, outras constroem
moinhos de vento.*

Érico Veríssimo

O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim:

esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

Guimarães Rosa

Tenho aprendido que é preciso coragem para a travessia. Não é fácil aventurar-se em terras desconhecidas. Sair do território natal significa, antes de tudo, um recomeço em outro lugar. Às vezes esquenta, às vezes esfria; sossega e, logo depois, desinquieta. Os ventos de mudança sopram e para construir moinhos de vento é preciso atenção aos sinais que a travessia nos mostra, mas, sobretudo, abertura, para que não construamos barreiras. Nesse sentido, caminhei atento aos *ruídos* contemporâneos que emergiram sobre o contexto educativo no qual esta tese se insere.

2.1 A UNESCO E O CONVITE PARA A TRAVESSIA

Um desses *ruídos* é o relatório da Unesco divulgado em fevereiro de 2022, intitulado: *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a Educação*.

À medida que fui caminhando na pesquisa, algumas evidências fizeram-me reafirmar a necessidade de uma travessia. Nesse caso, uma travessia epistemológica. O próprio documento da Unesco, ao utilizar a palavra *reimaginar*, está a nos dizer que é preciso imaginarmos de outra forma nossos futuros – ou seja, não é meu futuro, nem seu futuro leitor(a), isoladamente, mas nossos futuros, e, conseqüentemente, juntos. Nossos futuros, no plural, evidencia a complexidade de termos vários futuros possíveis, imprevisíveis, incertos, e não um, determinado.

O termo *reimaginar* faz-me pensar numa palavra que, até então, a ciência moderna não admitia: *imaginação*. Imaginar é abstrato demais para uma ciência que privilegia o objeto e a sua concretude. Trata-se de um giro epistemológico proposto no documento da Unesco, que devolve a estética da imaginação à ciência e, de certa forma, reintegra o indivíduo pensante e criativo na construção dos nossos futuros.

Reimaginar nossos futuros juntos, individual e coletivamente, num processo hologramático de tessituras, mostra-nos que nossas ações individuais afetam o contexto. E o contexto afeta a mim e a minha subjetividade. E juntos, dialogicamente, num movimento intersubjetivo⁷, como que em um sistema, somos afetados por um sistema maior que nos

⁷ Utilizo o termo intersubjetivo, no sentido de estar com o outro na sua subjetividade, naquilo que me constitui

envolve.

Nesse contexto, pensamos a universidade como um sistema vivo que é afetado pelas demandas de um sistema maior que a envolve, a sociedade. Instituição que está diante de alguns desafios contemporâneos e que tem gerado transformações em sua estrutura, o que demonstra a necessidade de um redimensionamento, conforme consta no relatório da Unesco.

Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a Educação é um dos mais relevantes documentos formulados pela Unesco para a educação, síntese de um esforço coletivo de mais de um milhão de pessoas, especialistas e entusiastas da educação, espalhadas por várias regiões do planeta. Resultado de dois anos de escutas e debates sobre os futuros educacionais, partindo da ideia de educação enquanto bem público e do compartilhamento de olhares sobre os propósitos da educação.

Esse relatório é um convite para que cidadãos, instituições e a sociedade de um modo geral, reimaginem, individual e coletivamente, o futuro da humanidade e do nosso planeta. Para isso, é preciso formularmos um novo contrato social para educação. Conforme consta no documento: “A iniciativa incorpora o amplo envolvimento público e de especialistas e visa a catalisar um debate mundial sobre como a educação deve ser repensada em um mundo de crescente complexidade, incerteza e fragilidade.” (UNESCO, 2022, p. 2).

Segundo o relatório, a pandemia da covid-19 evidenciou um cenário assustador, desafiador e complexo, que terá reflexos significativos nesta e nas próximas gerações. O contexto desigual, que já era notado antes da pandemia, aprofundou-se ainda mais com a paralisação das atividades educacionais, o que terminou por agravar os quadros de exclusão, principalmente entre as camadas mais fragilizadas. Trata-se de um documento que busca a justiça social, a construção da cidadania e o fortalecimento da democracia através da promoção da educação enquanto direito humano.

Nesse sentido, a Unesco considera a educação como um pilar para o desenvolvimento sustentável, para a promoção da paz e como elemento fundamental para o enfrentamento dos desafios globais contemporâneos. Ao implementar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), reitera o compromisso planetário por uma educação de qualidade para todos.

A Unesco nos faz repensar nossos percursos, por meio de palavras como “reimaginar” e “novo contrato”, pois reconhece que estamos em um caminho equivocado e defende uma

e que constitui o outro; no sentido de estar juntos e em interação.

mudança de rota, ao propor um novo caminho educativo e de construção do conhecimento, através do redimensionamento dos currículos, dos docentes, dos discentes, da pesquisa, das pedagogias e das formas de avaliação. Redimensionamento esse que exige que a gestão de nossas instituições também seja redimensionada.

O documento aborda a necessidade de programas inter e transdisciplinares de pesquisa em educação, que incluam outros tipos de conhecimento, não apenas o científico. Propõem programas de pesquisa que sejam abertos, que partam do contexto local, sem esquecer do aspecto global e que contemplem o aspecto cognitivo e emocional. Para tanto, o relatório destaca o papel das universidades na construção do novo contrato social para a educação, não só na pesquisa, mas na formação de discentes e docentes conscientes do seu papel, individual e coletivo, na sociedade globalizada.

A partir de uma percepção de mundo compartilhado e que dá sinais explícitos de esgotamento, diante das graves agressões ao meio ambiente, o relatório ainda destaca a visão plural de que todos temos parcela de culpa, ao passo que temos o protagonismo na construção do futuro que queremos. Segundo a Unesco (2022), somos corresponsáveis pelo cenário assustador que a contemporaneidade nos impõe. Por isso, juntos, cooperativamente, colaborativamente e solidariamente, podemos/devemos construir um futuro diferente para nós e para o planeta.

Para isso, o documento destaca o papel insubstituível da escola, o papel transformador do professor e a necessidade de aprendermos ao longo da vida, ressignificando a sala de aula em diferentes espaços e tempos educativos. Penso que não temos respostas simples para algo complexo. Trata-se de muitos fios que precisam ser tecidos, cuidadosamente. E uma das formas de tecer é pelo olhar da complexidade; de um convite a reflexão, para a melhor compreensão do contexto desafiador no qual estamos imersos, mas, sobretudo, um convite à prática para colocarmos o conhecimento ou a produção deste, a serviço de todos, indistintamente, além do bem viver harmônico com o planeta e a natureza.

Para além disso, é um chamado para refletirmos sobre a formação das gerações futuras, desde o início, na educação infantil, no fundamental e no ensino médio, valorizando as artes, as culturas, as emoções, a natureza, a construção do cidadão consciente do seu papel na sociedade local e global. É um convite ao redimensionamento pedagógico, metodológico, filosófico, epistemológico e ontológico do ser humano.

Só assim poderemos construir um futuro seguro para a humanidade e para o planeta. Enquanto isso, vamos *trocando o pneu com o carro andando*. Mudando nosso ser. E, ao

mudarmos nosso ser, mudamos nossas práticas, mudamos nossa relação com o outro. Assim, individualmente, vamos provocando o meio. Desestabilizando-o. Ressignificando-o. Transformando-o em um ambiente mais justo e inclusivo e não deixando ninguém para trás. É desse modo que também venho me resignificando enquanto educador, pesquisador, cidadão do mundo.

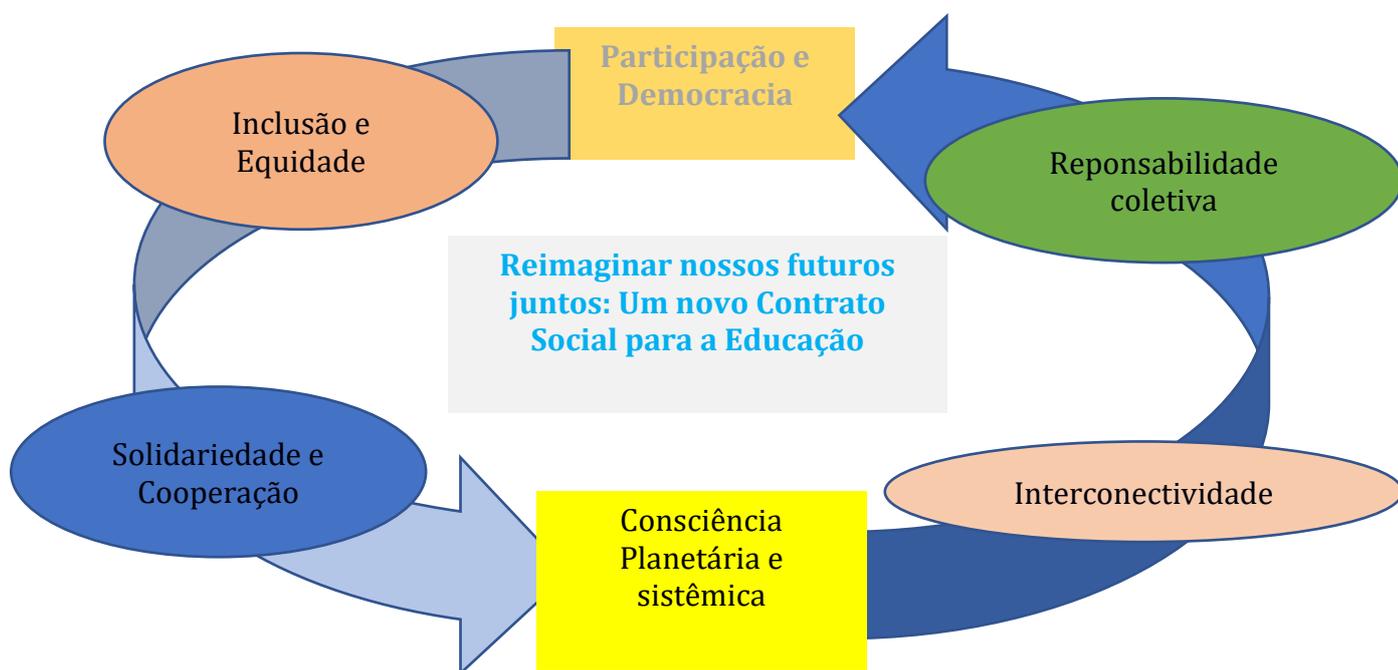
Quanto ao conhecimento, este move e transforma o mundo. A Unesco, em seus documentos, destaca o *aprender a conhecer*, o *aprender a fazer*, o *aprender a conviver* e o *aprender a ser* como os quatro grandes pilares da educação. Nesse documento, especificamente, diz que, com relação aos dois primeiros, pudemos avançar nos últimos anos, porém, em relação aos dois últimos pilares, tivemos algumas dificuldades na caminhada e elenca alguns motivos para isso, como a ampliação das desigualdades, as agressões ao meio ambiente e o retrocesso na democracia e na participação cidadã.

Considerando o pilar *aprender a conviver*, o documento mostra a necessidade de reaprendermos nossas interdependências, basicamente, em três dimensões: a) com os outros; b) com a tecnologia; e c) com o planeta; por meio de uma consciência planetária e sistêmica construída por meio do conhecimento e da aprendizagem como base para a reparação das injustiças do passado e para a transformação do futuro que o documento sugere.

Diante disso, as instituições educacionais, essencialmente as universidades, têm papel importante nessa transformação, seja na formação de novos quadros para a educação, seja na pesquisa e na extensão. Por isso, essas instituições têm sido convidadas a revisitarem seus currículos, pedagogias e processos, numa perspectiva que englobe estes conceitos fundamentais, a saber: cidadania, solidariedade, cooperação, equidade, proteção ambiental, sustentabilidade, democracia, participação social, numa concepção ecológica e intercultural e transdisciplinar.

O documento sinalizou algumas demandas para a construção do contrato social da educação com base nos princípios que dão sustentabilidade aos direitos humanos, conforme mostrado na Figura 2.

Figura 2: Sinalizadores - Documento Unesco



Fonte: elaborada pelo autor (2023).

Portanto este documento nos mostrou elementos para o redimensionamento educacional, o qual não pode ocorrer sem o redimensionamento da gestão em nossas instituições. Essa é a contribuição que pretendemos construir com esta tese. Estes sinalizadores vão de encontro às bases epistemológicas nas quais a gestão foi constituída e que apresentei no subcapítulo 4.2.2. Isto evidencia um cenário que exige outras posturas por parte da gestão/gestores de nossas instituições universitárias.

Como forma de aprofundar meu entendimento sobre a temática da gestão no contexto universitário, procedi com um mapeamento de estudos – Teses e dissertações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e artigos no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e que trouxessem elementos da *complexidade*, como fundamentação teórica. Em tempo, considero estes estudos como *ruídos*, pois, a meu ver, contribuem para novos entendimentos sobre a temática.

A questão norteadora e os objetivos que tomei como desencadeadores da pesquisa (apresentados no capítulo 1) são, também, reflexos deste mapeamento. Abaixo, mostro a *travessia* realizada nos estudos.

2.2 TRAVESSIAS PERCORRIDAS SOBRE *PENSAMENTO COMPLEXO* E GESTÃO

O conhecimento é sempre provisório.
Edgar Morin

A travessia também consiste no encontro com “transeuntes”⁸ que estão a mais tempo no caminho. Por isso, neste capítulo, apresento considerações sobre a temática relacionada ao *Pensamento Complexo* e à gestão no contexto universitário, a partir de um mapeamento de pesquisas (Apêndice A⁹) desenvolvidas em Educação. As bases de dados utilizadas neste mapeamento foram a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Portal de Periódicos da CAPES.

Apesar de não terem relação direta com a gestão no contexto universitário, os estudos estabelecem relação com referencial teórico da *complexidade* que abordo nesta tese. Dos trabalhos resultantes deste mapeamento, todos trabalham com a ótica da *complexidade*, a partir de Edgar Morin. Além disso, cada trabalho traz uma particularidade que enriquece a minha visão sobre a teoria que subsidia esta tese.

São trabalhos que trazem fortemente os operadores cognitivos da *complexidade*, desde o olhar ético e responsável para a reintrodução do sujeito na construção do conhecimento, até a sensibilidade poética da formação acadêmica e da formação humana; bem como uma abordagem que amplia os espaços de aprendizagem, ultrapassando a arquitetura da sala de aula, percorrendo bibliotecas e estágios à docência. Mostra, ainda, a diversidade de pesquisas, à medida que fortalece a necessidade do *pensamento complexo* para compreendermos a realidade à nossa volta.

Da mesma forma, os artigos compilados ampliam, ainda mais, a ideia de *Pensamento Complexo* que constitui o aporte teórico desta tese. Percebe-se que nenhum artigo selecionado trata da gestão sob a ótica da *complexidade*, o que podemos inferir que o tema foi pouco pesquisado, no recorte temporal e espacial deste levantamento¹⁰.

No entanto, algumas questões trazidas nos trabalhos nos dão pistas de como trabalhar a gestão no curso de pedagogia na perspectiva da *Complexidade*: temáticas como religação de

⁸ Utilizo a palavra transeuntes para me referir aos/as pesquisadores/as que a mais tempo pesquisam sobre a temática desta tese.

⁹ Optei por colocar o mapeamento de estudos nacionais no apêndice A: a) por não terem relação direta com a gestão no contexto universitário; e b) para dar mais fluidez ao texto da Tese.

¹⁰ Realizamos um mapeamento de cinco anos em teses e dissertações na BDTD e em artigos no Portal de Periódicos da CAPES. Este mapeamento consta no Apêndice A desta tese.

saberes numa perspectiva transdisciplinar e que supere a fragmentação do conhecimento; a capacidade autopoietica que temos de nos auto produzirmos e nos constituirmos ao longo da vida; o princípio dialógico e sistêmico que devem permear o fazer educativo, na medida do possível, ecologizando saberes. Tudo isto enriquece e alarga a construção teórica desta tese.

Portanto, considero que as produções científicas mapeadas se aproximam de forma conceitual do *pensamento complexo* que abordo nesta tese, bem como demonstram a necessidade de reforma do pensamento, superando a visão cartesiana de ciência e aproximando-se do *pensamento complexo* como proposta transformadora do sujeito. Todavia, não problematizam a gestão em si e sua relação histórico-cultural com o pensamento positivista trazida pela administração tradicional, muito menos indicam subsídios para redimensioná-la à luz da *complexidade*.

Com o intuito de nos aproximarmos da gestão no contexto universitário, resolvi complexificar as buscas em pesquisas internacionais, apresentando-as no subcapítulo seguinte.

2.2.1 Transitando por estudos internacionais

Neste subcapítulo, resolvi transitar por outras vias, complexificando as buscas por trabalhos internacionais¹¹ e que dialogassem de modo mais próximo com a temática da gestão universitária pelo viés da *complexidade*. Penso que, ao considerar a gestão nas universidades como uma atividade complexa, não devemos olhá-la sob a ótica da administração ancorada nos princípios de controle, previsibilidade, objetividade, linearidade.

Mais do que isso, lançar o olhar da *complexidade* para o curso de pedagogia, especificamente para a sua gestão, é compreendê-lo sob o aspecto objetivo, mas, também, seu aspecto subjetivo e intersubjetivo, o que caracteriza o curso como um sistema vivo, complexo, autônomo e dependente do meio que o circunda.

Do levantamento internacional obtivemos 3 estudos. O estudo de Scott *et al.* (2017) foi o único a abordar os descritores: Gestão e *Pensamento Complexo*, ao considerar a necessidade de olhar para o *pensamento complexo* como uma lente teórica capaz de

¹¹ Nessa busca: a) realizei buscas no site Google, mediante os descritores “pesquisa sobre teoria da complexidade” e “pesquisa sobre *pensamento complexo*”; b) entrei nos cinco primeiros *sites* que apareceram em cada busca, anotei os nomes dos pesquisadores vinculados às pesquisas sobre gestão no contexto universitário e procurei, no mesmo *site*, por seus artigos sobre a temática pretendida; e c) optei pelos estudos que citaram Edgar Morin nos resumos e nas referências.

compreender formas emergentes de gestão institucional e capaz de dar conta do redimensionamento que a gestão de uma organização *complexa* precisa, diante das demandas desafiadoras do contexto atual.

Os autores alegam que diante do contexto de transformações que a educação superior tem passado na contemporaneidade – a saber: a) a capitalização do ensino; b) o aumento das matrículas em cursos à distância; c) a educação como mercadoria e serviço a ser pago – necessita de um olhar *complexo* que redimensione os aspectos que direcionam a gestão tradicional.

A pesquisa de Doyle e Brady (2018) tem como campo de investigação a educação superior e, em síntese, consideram que um novo paradigma educacional emergente, mais abrangente, cujo equilíbrio dialogue com o modelo paradigmático tradicional, seja o mais adequado ante os novos desafios contemporâneos enfrentados pelas universidades. Princípios da *complexidade*, como auto-organização, dialogicidade, retroalimentação e recursividade são trazidas pelas autoras para caracterizarem o processo adaptativo das universidades em seus contextos, mesmo diante das ressalvas quanto à adoção total da *complexidade* para justificar suas ações.

O *Pensamento Complexo* é utilizado no cenário acadêmico, na pesquisa de McMillan e Gordon (2016). A *complexidade* ofereceu um aporte conceitual e metodológico que fez com que os docentes orientassem melhor seus estudantes no processo de construção profissional. Ao trabalhar a autonomia dos alunos diante das mudanças ocorridas no nível superior; ante à busca por resultados, característica de uma sociedade mercadológica e capitalista e ante ao cenário de incertezas, as autoras consideram que a teoria da *complexidade* tem papel fundamental na reflexão dos estudantes como sujeitos imbricados no meio acadêmico e social e na construção da relação com o outro.

Esses estudos demonstram que o *Pensamento Complexo* apresenta contribuições muito interessantes para o contexto educativo, especialmente, na educação superior e configura-se como possibilidade metodológica e epistemológica para compreender o contexto de mudanças e a sua própria gestão, mesmo considerando as singularidades de cada ambiente institucional. Para a compreensão do *Pensamento Complexo* e de seus objetos de pesquisa, tanto os estudos nacionais quanto os internacionais lançaram mão dos princípios da *complexidade* como sinalizadores para a interpretação dos dados gerados, conforme mostrado na Figura 3.

Figura 3: Sinalizadores resultante do mapeamento das pesquisas



Fonte: elaborada pelo autor (2025).

Em linhas gerais, os estudos tomaram alguns princípios da *complexidade* para a compreensão de seus objetos de pesquisa, especialmente o retroalimentador e o recursivo, para demonstrar o caráter cíclico das tomadas de decisão e processos da gestão no contexto da universidade; o dialógico, para elucidar as interações que ocorrem no interior das organizações *complexas*; e a auto-organização como elemento de adaptação dessas instituições ao contexto no qual estão inseridas.

O objetivo de inserir os *ruídos* contemporâneos à tese foi o de 1) Conhecer algumas demandas sociais contemporâneas propostas por organismos internacionais, como a UNESCO; 2) Entender como os “transeuntes” estão estudando a *complexidade* e me familiarizar com a teoria/temática e 3) Compreender, de forma mais aprofundada, a temática desta tese.

Entretanto, é necessário aprofundar as pesquisas sobre a gestão no contexto universitário à luz do *Pensamento Complexo* (Meyer, 2015). Sendo assim, a necessidade de ampliar pensamentos e práticas fez com que nos debruçemos nesta tese, a fim de contribuir com esse debate e propor indicadores, à luz da *complexidade*, para a gestão do curso de pedagogia.

Visando aprofundar nossos conhecimentos, no próximo capítulo, atravessei o quadro teórico, construindo uma breve contextualização da educação superior; da universidade pública e do curso de pedagogia no Brasil. Em seguida, trouxe o conceito de *transdisciplinaridade*, como elemento articulador de saberes; e da *auto organização* pelos ruídos, como desencadeador de novas estruturas para a gestão e para a constituição do próprio gestor. Apresentei também, as vias trilhadas sobre o *Pensamento Complexo*, a partir de Edgar

Morin, e, posteriormente, os princípios da *complexidade* (MORIN, 2003a), para ser a *ponte* epistemológica da *travessia*.

3 ATRAVESSANDO O QUADRO TEÓRICO

*Se vi mais longe, foi porque
estava nos ombros de gigantes.
(Isaac Newton)*

3.1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nesse capítulo apresentamos uma breve contextualização da educação superior no Brasil; do curso de pedagogia e suas demandas atuais; da gestão no contexto universitário; e do *Pensamento Complexo*, como *ponte* para a *travessia* epistemológica.

3.1.1 Breve contexto da Educação Superior no Brasil

A educação, há muito, vem sendo considerada um instrumento importantíssimo na construção de uma sociedade, através da geração do conhecimento, da cultura e da ciência, elementos fundamentais para a existência humana. É por meio da educação que a humanidade vem lapidando suas formas de enxergar seu entorno, ampliando sua visão de mundo, retroalimentando seus saberes e formando seus membros para atuarem no tecido social, político, econômico e cultural (PASCHOAL, MANTOVANI, MÉIER, 2007)

Nesse contexto, a educação superior exerce uma influência histórica, por meio da inovação, da difusão do pensamento crítico e criativo, assumindo um papel estratégico para a transformação social e para o desenvolvimento do país. Além disso, a educação superior contribui para a formação de mão-de-obra qualificada para o mundo do trabalho - seja em nível de graduação, seja em nível de pós-graduação - e na modernização de processos e produtos através das tecnologias geradas no interior destas instituições. (LEONELLO, MIRANDA NETO & OLIVEIRA, 2011)

Em terras brasileiras, a criação das primeiras instituições de educação superior só se deu a partir da chegada da família real portuguesa, no início do século XIX. Fato que é considerado tardio, haja vista, às universidades europeias terem surgido no século XIII e algumas universidades católicas na América Latina terem se desenvolvido no século XVI

(MARTINS, 2000). Porém, o aparecimento das primeiras universidades brasileiras se concretizou com a intitulada Reforma Francisco Campos. Quanto a finalidade do ensino universitário, a referida reforma determinou, no Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, em seu artigo 1º, que:

Art. 1º - o ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível cultural geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior, concorrer, enfim pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da nação e para o aperfeiçoamento da humanidade (ROMANELLI, 1989, p. 133).

Já em 1968, a lei nº 5.540, fixa três artigos que mencionam o ensino superior:

Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Art. 3º As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos.

No Brasil, as instituições de educação superior podem ser de direito público ou privado. As instituições públicas são gratuitas, mantidas com dinheiro público através dos municípios, estados e União. Já as instituições particulares são mantidas por mensalidades ou ente privado, com ou sem fins lucrativos (BRASIL, 2006). O perfil das instituições também varia com as obrigações de sua razão social e com as atribuições acadêmico-administrativa, podendo ser faculdades, centros universitários, institutos e universidades federais, estaduais e municipais.

De acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases para a educação (LDB) 9394/96 em seu Art. 43, a educação superior tem por finalidade:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, (...) e colaborar na sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade (...)

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional (...) integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; (...)

IVI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente (...)

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

A LDB 9394/96 é clara ao dizer que: “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano.” (Art. 52)

As Universidades públicas, têm a complexa missão de conservação, construção e difusão do conhecimento, através da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Deve ser aberta a participação popular, além de incentivar o espírito democrático nas tomadas de decisão. Estudiosos apontam a relevância das instituições universitárias que, além de serem reflexo da sociedade na qual estão inseridas, têm uma importante função social de redimensionamento dos saberes a partir das demandas advindas do meio externo, seja na formação por meio do ensino, da pesquisa ou da extensão, além de atuarem na concretização dos direitos sociais (CALDERÓN, 2008; RISTOFF; SEVEGNANI, 2006; CHAUI, 2003; ANDRADE, 2002).

Para além dessas questões, o século XXI tem provocado significativas transformações na educação superior brasileira. O Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a democratização de acesso às IES, promovido pelo governo federal; as cotas sociais, especificamente, para as universidades públicas e o financiamento estudantil através do FIES (Financiamento Estudantil para as Instituições de Ensino Superior), trouxeram novos desafios para a educação superior no Brasil.

De fato, o considerável aumento de pessoas de diferentes classes sociais que, atualmente, frequentam o ensino superior, caracteriza-se, talvez, como uma das grandes metamorfoses experimentada pela sociedade brasileira no campo educacional depois de 1891, ano em que a Constituição da República descentralizou a oferta de ensino superior, permitindo que os governos estaduais e a iniciativa privada criassem seus próprios estabelecimentos. (PRESTES, 2012)

Entretanto, mesmo com o estímulo do acesso aos cursos, não foi suficiente para que desafios de outras ordens surgissem no horizonte da educação superior no país. A crescente

evasão dos estudantes, especialmente os mais vulneráveis socioeconomicamente¹², denuncia que a promoção ao acesso, não significa necessariamente o sucesso da política pública universitária. Ao mesmo tempo, demonstra que investir em políticas de permanência é tão ou mais importante que garantir o acesso dos estudantes ao nível superior.

De acordo com o mesmo estudo do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras -CRUB (referenciado no rodapé), o perfil dos jovens que acessam às dependências universitárias também vem mudando com o passar do tempo e busca atender o que o mercado está procurando. A pressa, muitas vezes para ser absorvido pelo mercado de trabalho, atrelada a dificuldade de acesso à universidade pública por meio do Sisu – Sistema de seleção simplificada e notas do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; e/ou a dificuldade no pagamento das mensalidades, no caso das universidades privadas, fazem com que esses jovens procurem cursos de curta duração e/ou que tenham mensalidade mais acessíveis como os cursos EAD – Educação à distância.

Esses são alguns dos desafios contemporâneos que as universidades e seu corpo de gestores tem administrado, o que demanda uma atuação com um olhar sistêmico para os enfrentamentos que não se restringem ao campo acadêmico-científico. E que, por outro lado, requer dos gestores universitários e suas equipes, flexibilidade nas tomadas de decisão. O desafio que Morin nos lança é o de reforma do pensamento de todos os envolvidos no processo educativo, para que, com o pensamento reformado, possamos redimensionar os processos em nossas instituições de ensino, incluindo a gestão.

Morin (2007) defende que: “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (p. 99). Ao mesmo tempo, no livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, o autor nos chama atenção para a “cegueira” (primeiro saber) que o paradigma tradicional provoca e, que nos impede de enxergarmos a complexidade do tempo histórico no qual a universidade está imersa (MORIN, 2000).

No mesmo raciocínio, Mészáros (2008) defende que, “[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e

¹² Disponível em: <https://www.crub.org.br/evasao-e-educacao-superior-23-milhoes-abandonaram-curso-superior-em-2021/#:~:text=superior%20em%202021-.Evas%C3%A3o%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Superior%3A%20%2C3%20milh%C3%B5es,abandonaram%20curso%20superior%20em%202021&text=Uma%20preocupa%C3%A7%C3%A3o%20constante%20das%20Institui%C3%A7%C3%B5es,tecnicamente%20denominado%20de%20E2%80%9Cevas%C3%A3o%20E2%80%9D>. Acesso em Jan./2024.

historicamente importantes funções de mudança [...]” (p. 25). Além disso, superar o desafio de entendermos, novamente, o papel da universidade, enquanto instituição que tem uma função formativa sim, mas, também, cultural, social, contemplando o ensino, a pesquisa e a extensão (SILVA, 2001).

Morin defende que a complexidade universitária está em sua essência e sua função. Ao interpretar a universidade e seu contexto, o pensador destaca que ela:

[...] conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias, valores; regenera essa herança ao reexaminá-la, atualizá-la, transmiti-la; gera saberes, ideias e valores que passam, então, a fazer parte da herança. Assim, ela é conservadora, regeneradora, geradora (MORIN, 2002, p.81).

Nesse sentido, a universidade, da mesma forma, que sente as demandas externas da sociedade lhe provocarem, tem a função de revisitar os seus conhecimentos, afim de redimensioná-los à luz do atual tempo histórico e, com isto, construir novos conhecimentos mais alinhados às exigências contemporâneas. Behrens (2013, p.25) destaca que superar o paradigma vigente não significa aniquilá-lo, desacreditar tudo que foi construído pela ciência, mas “progredir qualitativamente, conservando o que foi construído anteriormente e levando-o a um complemento, segundo as novas exigências históricas”.

Olharmos o contexto e os desafios que emergem dele, influencia a forma como agimos nele. É o conhecimento pertinente, no qual Morin defende como segundo saber necessário à educação do futuro. Ao passo que, ao compreendermos como a educação vem se moldando ao longo da história é importante para enxergarmos a dinamicidade dos fenômenos e a necessidade de uma virada epistemológica. Assim sendo, Moraes (2015) argumenta que “[...] uma ciência da inteireza, pautada na complexidade e na transdisciplinaridade amplia os horizontes pedagógicos e educacionais” (p. 28).

3.1.2 Cortes e bloqueios no orçamento das universidades

Com base no princípio sistêmico da *complexidade*, um cenário macro que vem incomodando as universidades públicas há alguns anos são os sucessivos cortes em seus orçamentos por parte do governo federal. Em reunião com o ministério do planejamento¹³, realizada em fevereiro de 2024, os representantes da Associação Nacional dos Dirigentes das

¹³ Disponível em : <https://www.andifes.org.br/2024/02/22/andifes-se-reune-com-ministra-do-planejamento-e-cobra-recomposicao-orcamentaria-das-universidades-federais/> acesso: ago/2024.

Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), apresentaram o orçamento geral das IFES para 2024 e ressaltaram a necessidade de recomposição de R\$ 2,5 bilhões para as 69 instituições do país e que o pedido já foi encaminhado ao MEC pela ANDIFES.

No caso específico da universidade, objeto de estudo desta tese, o orçamento suplementar emergencial necessário para a conclusão de suas atividades até o final de 2024 é de 60 milhões. O reitor da universidade, destacou que a não recomposição do orçamento poderá comprometer seriamente o desempenho das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão da universidade. “As universidades federais são um patrimônio brasileiro e é preciso que se discuta um modelo de financiamento para essas instituições”, afirmou o reitor na ocasião.

Além dos cortes no orçamento, as universidades sofrem com bloqueios em seus orçamentos para o saneamento de gastos públicos pelo governo. Em agosto de 2024, a universidade, objeto de estudo desta tese, anunciou o bloqueio de R\$ 30,4 milhões do orçamento discricionário da instituição, pela união. Esse montante representa 18% do recurso que a Universidade dispõe para quitar despesas referentes a luz, água e serviços terceirizados como os de limpeza, segurança e manutenção.

O orçamento definido ajuda os gestores a honrarem os compromissos assumidos pela instituição como mostrado acima, mas, também é importante na hora de executar o que foi traçado pelo planejamento institucional. Sem orçamento, os objetivos institucionais, construídos em seus documentos, tornam-se mais difíceis de serem alcançados, o que, inevitavelmente, impacta na avaliação e na qualidade da instituição.

Diante do cenário apresentado, é interessante destacar que, embora a tese não tenha como objeto a gestão em seus aspectos financeiro, nem orçamentário, revelou-se inevitável incluí-la como evento observado, haja vista, que os cortes e os bloqueios vêm se dando de forma sistemática desde 2015, e tem provocado preocupação na comunidade acadêmica das universidades federais. Aliás a recomposição do orçamento das universidades federais foi pauta da greve dos servidores docentes e técnicos-administrativos em educação, ocorrida no primeiro semestre de 2024 em todo país.

Como um sistema, as universidades impactam à sociedade e, ao mesmo tempo, são impactadas por movimentos externos a ela. Por isso, achamos por bem trazer este tópico, referente aos cortes e bloqueios orçamentários como parte do cenário de complexidade no ambiente universitário, que compromete o todo institucional e que compreende mais um desafio para a sua gestão.

Portanto, todos os elementos trazidos até aqui e que foram construídos historicamente nos coloca no caminho da *complexidade* com a finalidade de ampliarmos nossa compreensão acerca da gestão do curso de pedagogia de uma universidade pública.

3.1.3 Breve histórico da Pedagogia no Brasil

Apesar do curso de Pedagogia ter sido criado, oficialmente, em 1939, o surgimento do pensamento e das práticas pedagógicas no Brasil, datam de meados do século 16, com a chegada dos missionários jesuítas no país, com o objetivo de catequizar os povos originários. A partir daí, a trajetória do pensamento pedagógico no Brasil é marcada por intensas disputas acerca de seus fins formativos.

Inspirado pelos ideais iluministas, Marquês de Pombal, ao assumir como ministro da coroa Portuguesa em 1759, expulsa os jesuítas do Brasil, pois tinha como finalidade ampliar as receitas da coroa através da exploração do comércio local. Naquela ocasião, “a educação jesuítica não era oportuna, pois tinha por objetivo servir aos interesses da fé” (SILVA et al, 2018, p. 637). No lugar dos jesuítas, “outras ordens religiosas que já missionavam no Brasil - beneditinos, carmelitas, franciscanos e mercedários - foram assumindo, em diferentes ocasiões, a direção dos colégios e escolas” (KLEIN, 2016, p. 10).

No contexto das disputas pela independência da coroa portuguesa, em 1822, o Brasil passa a adotar a formação de professores nos moldes europeus de escolas normais, cuja responsabilidade ficaria a cargo do poder estatal. Seguindo a linha das intensas disputas ideológicas para a formação de professores, cabe destacar que, na década de 1930, o movimento da “escola nova”, encabeçado por alguns intelectuais como Cecília Meirelles, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, lança seu manifesto em favor da escola pública, laica e gratuita; em oposição à influência católica na educação nacional, indo ao encontro do movimento “inovador” que surgia na Europa e nos Estados Unidos, influenciado por estudiosos como J.J. Rousseau e John Dewey.

Em 1939, foi adicionado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, o curso de Pedagogia e Didática, considerada seção especial, conforme Saviani (2012). “[...] ao Curso de Pedagogia caberia preparar os/as profissionais aptos/as para as novas exigências legais, ao passo que ao Curso de Didática caberia formar os/as licenciados/as, ou seja, dar aos/as bacharéis/las a formação pedagógica”, conforme Bontempi Jr (2011, p. 199).

Posteriormente ao movimento escolanovista, de acordo com Pimenta, Pinto e Severo

(2022) “[...] a Resolução n. 12/1969 instituiu o curso de Pedagogia como formação da/o pedagoga/o, com uma base comum e outra diversificada em habilitações: a de Magistério – para formar professoras/es do ensino normal; e as de Orientação Educacional, Administração escolar, Supervisão escolar, Inspeção escolar – para formar especialistas. Sendo a de Magistério obrigatória e as demais optativas [...]” (p. 07). Há vinte anos atrás, quando ingressei na Pedagogia, o foco já era o magistério e, de fato, tive que optar por uma habilitação, cursando disciplinas eletivas de administração escolar.

Com a lei n° 5692/1971, as chamadas “escolas de primeiras letras” deram lugar aos cursos de segundo grau com habilitação para o magistério, como uma das habilitações laborais em nível médio. Já com a LDB 9394/1996, a formação de pedagogos passou a ser recomendada na educação superior, o que foi corroborado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s) de Pedagogia, em 2006. Consequentemente, o curso de Pedagogia que já formava docentes para as escolas normais e com habilitação em magistério, passou a formar pedagogos para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, entre outras funções (PIMENTA, PINTO E SEVERO, 2022).

Essa propositura acabou por ser majoritária na configuração do novo curso de Pedagogia instituído pela Resolução n. 02 de 2006 (BRASIL, 2006), tendo à docência como base e o curso de licenciatura para formar, prioritariamente, professoras/es para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a gestão educacional na Educação Básica. (idem, p.08)

Em seguida, construí um breve cenário atual da licenciatura em Pedagogia, apontando algumas demandas que emergem das discussões acerca de sua formação, e que se configuram como que ruídos contemporâneos desencadeadores da complexificação do curso.

3.1.4 Pedagogia na atualidade

Oitenta e cinco anos depois de sua criação, o objeto de estudo da Pedagogia na atualidade continua sendo a educação como processo de formação humana. Estudiosos como Paulo Freire (1987) e Demerval Saviani (2012) defendem esse viés político para compreendermos os aspectos que alicerçaram o curso de Pedagogia no Brasil. Atrelado a isto, estes autores defendem o compromisso com a transformação social que as práticas educativas humanizadoras podem exercer e como essa perspectiva epistemológica deve estar presente na formação dos educadores/as. E esta mudança só é possível através da práxis (FREIRE, 1987).

Nesse contexto, concordamos com Pimenta (2012) quando defende a Pedagogia como ciência da educação (que emerge da prática) e para a educação, por meio do diálogo entre teoria e prática, oportunizando a práxis, como ação que transforma.

Hoje, a licenciatura em Pedagogia é um dos cursos de graduação mais procurados pelos estudantes secundaristas e com o maior número de matrículas, na modalidade a distância, do Brasil¹⁴, de acordo com o Censo da Educação Superior 2022, divulgado em outubro de 2023. Lembro-me que, quando entrei no curso de Pedagogia em 2004, como estudante, o curso já era um dos que dispunham de mais vagas na universidade, 250 vagas, naquela ocasião, além de funcionar nos três turnos (manhã, tarde e noite).

Além de ser uma das graduações mais buscadas e com mais matrículas, a Pedagogia também ostenta o primeiro lugar nos números de ingressos e conclusões. De acordo com o censo da educação superior de 2022, Pedagogia foi a sexta graduação com mais matrículas, em 2022, para cursos presenciais, totalizando 171.700 matrículas realizadas. Na modalidade a distância, foram 650.164 em 2022.

A maioria dessas matrículas, tanto presenciais, quanto a distância, estão em instituições particulares de ensino. Estudos realizados em cursos presenciais de Pedagogia, ofertados por algumas destas instituições (PIMENTA et al, 2019; KASSIS, 2021), evidenciam dados que mostram sua baixa qualidade, o que nos faz inferir que nos cursos EAD a qualidade é, ainda menor.

Nestas instituições são encontrados facilmente salas com muitos estudantes, cursos com autorização para funcionar presencialmente, mas com a maioria das aulas acontecendo virtualmente, professores sobrecarregados, com muitos estudantes e/ou cadeiras para tutorar, entre outros. (KASSIS, 2021). Com relação ao perfil dos estudantes dessas instituições são, em sua maioria, mulheres com idades variadas, muitas das quais em situação de vulnerabilidade social e econômica e com um histórico escolar fragilizado e inconstante (idem, 2021).

A partir das DCN's do curso, em 2006, passou a se constituir como licenciatura e a trabalhar na formação de professores para os anos iniciais da educação básica. Além da docência, o curso passou a formar gestores educacionais e pedagogos para atuarem nos espaços escolares e não escolares (SEVERO, 2018). Ou seja, atualmente o curso de pedagogia não forma exclusivamente egressos para atuarem em sala de aula, mas, também, pedagogos

¹⁴ Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior> Acesso em fev/2024.

para atuarem na gestão escolar e não escolar.

Para além da concorrência de carga horária referente a formação de professores e gestores educacionais, alguns estudos (LIBÂNEO, 2010; PIMENTA, et al, 2014) evidenciaram um déficit na formação de docentes na licenciatura de Pedagogia, especialmente, no que tange ao domínio dos conhecimentos das diversas áreas que compreende a docência polivalente.

Os referidos estudos também apontam para a necessidade de uma formação inicial interdisciplinar para o exercício da docência polivalente e uma maior disponibilidade de carga horária para as disciplinas da educação infantil, dado o seu caráter residual nos currículos do curso de Pedagogia. Com relação a formação para atuação na gestão, o cenário é ainda pior.

A referida área acabou por assumir nas atuais DCN do curso de Pedagogia um espaço quase marginal. Nos projetos pedagógicos dos cursos, o que deveria ser tratado especificamente como uma área de estudos e de atuação do/a pedagogo/a acabou ficando reduzido a uma ou outra disciplina. (PIMENTA, PINTO E SEVERO, 2022)

Ou seja, os saberes específicos necessários para a atuação nas diferentes funções ocupadas por gestores/as educacionais, tais como a direção escolar, a coordenação pedagógica e a supervisão de ensino no âmbito escolar [...], não são contemplados nos atuais projetos pedagógicos dos cursos, e quando muito, aparecem pulverizados em uma disciplina genérica denominada “gestão educacional”. (PIMENTA et al, 2014; SEVERO, 2018).

Ao reconhecer a complexidade dos processos relacionados ao curso de licenciatura em Pedagogia com seus diversos fins formativos e diante do cenário descrito, especialmente por ele não oferecer espaço curricular suficiente para a formação de gestores educacionais, optei por compreender como está acontecendo a formação para a gestão NO curso de Pedagogia, objeto de nosso estudo.

Apesar do foco da nossa tese estar localizado em entender como está acontecendo os processos/práticas de gestão DO curso de Pedagogia de uma IES pública do NE brasileiro, considero a questão da formação para a gestão NO curso, relevante. Porém, por se tratar de algo que surgiu tanto no quadro teórico, quanto nas narrativas dos sujeitos, opto por trazer esse estudo/aprofundamento, mais à frente, nos achados contidos no subcapítulo 5.3 da tese.

Em seguida, com a intenção de me aproximar do cenário da gestão no contexto universitário, como um possível olhar para a *travessia*, e do docente como gestor na universidade pública, trago ainda no quadro teórico, alguns elementos desencadeadores de sentidos para melhor pensar a gestão nesse contexto.

3.2 GESTÃO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: UM OLHAR PARA A TRAVESSIA

Tudo o que não se regenera degenera.
Edgar Morin

A palavra gestão vem do latim *gestione*, que significa o ato de administrar ou de gerir algo ou alguém, com alguma finalidade: seja em favor próprio ou em benefício de uma coletividade. Nesse sentido, gestores são pessoas responsáveis por gerir recursos e/ou pessoas, com o objetivo de obter resultado pessoal e/ou contribuir para o desenvolvimento de alguma instituição ou organização (DAFT, 2010).

No contexto universitário, a gestão compreende um grande sistema que engloba atividades acadêmico-pedagógicas, administrativo-orçamentário, patrimoniais, institucionais, que devem ser nutridos através do diálogo e do princípio democrático, concretizados nas deliberações colegiadas e socializadas na comunidade, para que sejam colocadas em prática por seus membros (HIGASCHI; ERDMANN, 2014).

Notadamente a interiorização/expansão das universidades públicas, experimentado nas primeiras décadas do presente século, bem como a diminuição de investimentos nelas aportados pela união¹⁵, fizeram com que aumentassem os desafios aos gestores nas universidades. O financiamento nas universidades públicas tem provocado tensão, principalmente em seus gestores (VIEIRA; VIEIRA, 2004; MARCOVITCH, 2015; SASSAKI, 2016), haja vista, a dependência dos recursos financeiros por essas instituições, para desenvolver suas atividades-fim.

Os cortes orçamentários e a falta de investimentos promovidos pela união nos últimos anos, e que vêm impactando as universidades públicas, resvalam na qualidade dos serviços prestados à sociedade; no financiamento das pesquisas, assim como, nas bolsas de estudo, o que termina por afetar, em última instância, a ciência brasileira, e “colocam em risco o futuro do Brasil, ameaçando também a permanência de muitos de nossos pesquisadores, que se têm deslocado para o exterior à procura de mais investimentos em suas pesquisas” (ALMEIDA, 2021, p.1).

Somados aos desafios expostos acima, estão os esforços em atingir a excelência em suas atividades-fim, em um contexto complexo composto por muitos sujeitos e interesses,

¹⁵ Disponível em <https://www.folhape.com.br/noticias/painel-mostra-os-anos-de-menor-investimento-em-universidades-federais/303106/> acesso em: fev/2024.

com demandas diferentes e algumas vezes divergentes (GESSER et al., 2021). No entanto, a superação para muitos dos desafios postos à gestão passa, necessariamente, pelo diálogo e por uma maior interação entre os mesmos sujeitos, sobretudo na universidade pública onde, muitas vezes, as decisões são colegiadas.

Como se não bastasse o atendimento aos interesses do público interno das instituições, a gestão nas universidades públicas é regulada por alguns órgãos de controle como o Tribunal de Contas da União (TCU); por órgãos governamentais como o Ministério da Educação (MEC) e até por organismos internacionais como o Banco Mundial, Unesco, entre outros que, por meios de normas e da legislação impactam as atividades realizadas no âmbito universitário (RIBEIRO; CHAVES, 2011).

Com relação à gestão nos órgãos públicos, o que compreende as universidades públicas, a literatura mostra várias abordagens, em diversas áreas do conhecimento como economia, ciência política. Porém, a principal abordagem advém da administração pública. Aqui, a gestão no setor público é entendida sempre como sendo de natureza dinâmica, complexa e multidimensional. Independente da abordagem utilizada, a literatura tem mostrado que o caminho que a gestão pública tem adotado é de ser, cada vez mais, aberta e participativa, a partir de um “Novo Serviço Público” para a sociedade (DENHARDT, 2012; SECCHI, 2009).

No Brasil, a gestão pública é regulada pelos princípios da administração pública, assim como, pelos fundamentos orientadores do Modelo de Excelência em Gestão Pública (MEGP) (BRASIL, 2014a)¹⁶. O MEGP foi criado com a premissa de que é preciso ser excelente sem, com isso, deixar de ser público. Na constituição Federal/1988, em seu art. 37 está exposto os princípios básicos da administração pública, são eles: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. Esses princípios são diretrizes legais que tem como objetivo orientar os servidores públicos nas suas ações, inclusive na gestão institucional. Já os fundamentos orientadores do Modelo de Excelência em Gestão Pública, são:

1. Pensamento sistêmico

Compreensão institucional e individual de seus membros das relações de autonomia e interdependência entre os variados setores que compõem a instituição, bem como as relações

¹⁶ Disponível em <https://ep.ifsp.edu.br/images/conteudo/documentos/biblioteca/modelodeexcelenciaemgestaopublica2014.pdf> Acesso em fev/2024.

entre a instituição pública e a sociedade na qual está inserida.

2. Inovação institucional

A inovação institucional consiste na busca progressiva por novos conhecimentos e aprendizagens, individuais e institucionais, por meio de um ambiente que favoreça a cooperação, o compartilhamento de ideias, a reflexão, a criatividade e a troca de experiências, gerando valor aos seus membros, à instituição e à sociedade.

3. Liderança e orientação institucional

A liderança institucional é exercida pelos gestores nos órgãos públicos. Estes são responsáveis pela orientação e pelo compromisso no alcance dos resultados institucionais. Devem gerir de forma democrática, incentivando as pessoas com vistas à excelência do serviço público, com ênfase nas interrelações e na resguarda do interesse coletivo e compreendendo as demandas que emergem do ambiente interno e externo e os possíveis impactos sobre à instituição e seus membros.

4. Gestão de processos e informações

Compreensão de que a instituição é um sistema repleto de informações e processos, que precisam ser conhecidos e considerados pela gestão que busca a excelência nas atividades institucionais, agregando valor aos seus membros, à instituição e à sociedade.

5. Visão de futuro e adaptabilidade institucional

A visão de futuro consiste no caminho perseguido pela instituição. Está relacionada a capacidade da instituição em estabelecer um horizonte desejado e que dê subsídios para a tomada de decisão. Já a adaptabilidade institucional está relacionada a flexibilidade que o órgão público tem frente às demandas, e sua capacidade de antever às necessidades da sua comunidade interna e externa.

6. Geração de valor

Alcance dos resultados institucionais. Geração de valor social para a instituição e de valor institucional para a sociedade. Geração de valor que atendam às expectativas das partes

envolvidas. Potencializando os processos e o nível de excelência da instituição pública.

7. Comprometimento com as partes interessadas

Compromisso com a melhoria da qualidade das relações com/entre as pessoas, especialmente as relações de trabalho para que, profissionalmente, possam desempenhar suas funções tendo como ética o bem coletivo, respeitando os valores e interesses públicos.

8. Foco no indivíduo e na sociedade

Orientação para que a instituição pública atenda as demandas dos cidadãos e da sociedade, preservando os direitos individuais e coletivos. Comprometimento institucional com a melhoria das condições de vida em sociedade e no meio ambiente, a esta e demais gerações, através da transparência de suas decisões e da ética em suas atividades públicas.

Os princípios ou fundamentos orientadores do MEGP devem estar condicionados aos princípios constitucionais inerentes ao caráter público dos órgãos governamentais e, em conjunto com os princípios constitucionais da administração pública, constituem o alicerce do que seja excelência em gestão pública na atualidade. Os gestores, incluindo os gestores de cursos em universidades públicas, podem conhecer estes e outros elementos orientadores e incorporá-los às suas atividades de gestão.

Nesse contexto, o objetivo de ter trazido os princípios da administração pública, assim como, os fundamentos orientadores do Modelo de Excelência em Gestão Pública (MEGP) (BRASIL, 2014a) foi servir como mais um sinalizador para o redimensionamento da gestão no contexto universitário e, conseqüentemente, em seus cursos. A seguir, trouxe uma caracterização dos docentes-gestores nas universidades públicas.

3.2.1 Docentes -gestores de universidade públicas

Os gestores em universidades públicas são, em sua maioria, docentes efetivos com regime de dedicação exclusiva e/ou servidores técnico-administrativo, responsáveis por manter o funcionamento das atividades e dos processos institucionais, proporcionando a construção de novos conhecimentos e assegurando a qualidade das tarefas universitárias (TOSTA et al., 2012).

No Brasil, o decreto 94.664/87 prevê em seu Art. 3, atividades acadêmicas inerentes ao cargo de docente na educação superior:

I - as pertinentes à pesquisa, ensino e extensão que, indissociáveis, visem à aprendizagem, à produção do conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura;

II - as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente.

O ser docente já exige certo grau de habilidade em adequar-se ao contexto universitário, haja vista, que muitos desses professores detém um conhecimento técnico em determinada área que, muitas vezes, não os habilitam a ministrarem aula. É um processo onde eles devem procurar conhecimentos pedagógicos que os incorporem no cenário de uma universidade, enquanto docentes. E quando falamos em docentes-gestores universitários, estamos falando de profissionais que tiverem de alimentar-se, às vezes por conta própria, de conhecimentos pedagógicos para realizar suas atividades docente e de conhecimentos relacionados à gestão para desempenhar sua função gestora da melhor forma possível.

Neste contexto, posso afirmar com base na minha experiência profissional que, docentes-gestores, terminam por desempenhar diversas atividades nas universidades, seja na gestão, na sala de aula, na pesquisa ou na extensão, além de participação em eventos científicos de várias ordens, publicações, palestras, consultorias, entre tantas outras. E por acumular muitas atividades ao mesmo tempo, o docente-gestor não raramente faz sacrifícios profissionais e até pessoais para solucionar conflitos institucionais e interpessoais, além de sentir a pressão emocional do que é gerir os rumos de uma universidade, o que poderia ser amenizado caso fossem oferecidos previamente uma formação em gestão universitária para esses professores (CASTRO; TOMÁS, 2011).

Diante desse cenário e tendo em vista que conforme Keller (1983) não há uma teoria que estude a administração no contexto das universidades, a gestão universitária tem se alimentado de paradigmas construídos para outros contextos institucionais (MEYER, 2014). Segundo Kobiyama, Silva e Perardt (2011), a gestão em uma universidade é diferente da gestão realizada em uma empresa, o que exige uma formação para a gestão alinhada à realidade universitária, de forma que os processos de gestão empresarial, não podem ser trazidos para o contexto universitário.

Sendo assim, é possível inferir que gerir uma instituição universitária, levando em conta sua complexidade interna e externa, necessita de um modelo diferente de gestão, que traga uma abordagem diferente das tradicionais perspectivas utilitaristas e de controle, que tenham apenas como horizonte os resultados. Essa característica complexa da universidade,

que muitas vezes é caótica, imprevisível, incerta, desordenada (STACEY, 1996), exige, por parte de seus docentes-gestores uma postura de flexibilidade e abertura e uma abordagem de gestão alinhada à realidade universitária. É o que propomos no subcapítulo a seguir.

3.2.2 Gestão no contexto universitário: Percursos constitutivos

Quando atravessei o Brasil para realizar o doutorado no Sul do país, trouxe comigo uma inquietação acerca da gestão no contexto universitário. Apesar de atuar na gestão de uma universidade pública, sempre tive dificuldades em entender os processos de gestão de uma instituição tão complexa e com tantos “fios”, ora desarticulados, ora caóticos mesmo.

O documento da Unesco, referenciado no capítulo dois, convida-nos a reimaginarmos nossos futuros juntos, elaborando um novo contrato social para a educação. Apesar de não falar, explicitamente, sobre a gestão em nossas instituições, penso que essa dimensão está contemplada no relatório, à medida que faz referência à pedagogia, ao currículo, ao ensino, à pesquisa e à extensão, alicerçados nos princípios dos direitos humanos. Posso inferir que não podemos reimaginar nossos futuros juntos por intermédio de um novo contrato social para a educação sem que essas dimensões sejam discutidas a nível de gestão.

A gestão, a nosso ver, cumpre um papel fundamental nas amarras desse tecido universitário complexo: seja para arrefecer, seja para aquecer os debates e o fomento das ações institucionais, em sintonia com as demandas do seu contexto e do seu tempo. Quanto a isso, Ramos e Cordeiro (2014, p. 21) defendem que:

Esta instituição vem se modificando, através dos tempos, para responder aos desafios das diferentes épocas, valorizando, em cada momento, determinadas áreas do conhecimento e modos de conhecer, conforme as exigências sociais e legitimando o poder ora da Igreja, ora do Estado, ora do Mercado.

Cabe dizer que essa discussão não é nova. A *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação*, da década de 80 (Unesco, 1998), convidava, à época, instituições de educação superior a apontarem respostas às demandas e exigências de um cenário global em constante transformação devido ao processo de globalização e de constituição da chamada sociedade do conhecimento.

Tanto o documento da Unesco (2022) trazido no capítulo anterior, quanto a Declaração mundial da Unesco de 1998, dão pistas para que os processos e práticas nas instituições

universitárias sejam revisitadas e repensadas à luz do seu tempo histórico, considerando os contextos nos quais estão inseridas.

Segundo Santos (2004), tendo em vista seu papel social e sua natureza crítica, a universidade começa um processo de ressignificação da gestão universitária, especialmente no sentido de superar a visão lógica, reducionista, constantemente associada a questões operacionais e descontextualizadas. Consoante isso, Ramos e Cordeiro (2014, p. 25) alegam que:

O debate acadêmico, em torno do papel da universidade, aponta a necessidade de revisão nos conceitos e práticas educacionais, da construção de uma nova pedagogia e didática, que contribuam para o processo de superação da lógica da racionalidade técnico-instrumental, por vezes, responsável pela fragmentação e hierarquização de espaços, tempos, conhecimentos e sujeitos, nas suas mais diversas práticas sociais.

O controle e a previsibilidade são características da racionalidade do paradigma científico que influenciou os paradigmas administrativos, com reverberações no campo educacional. Nesse sentido, entendo que olhar a gestão universitária, a partir do arcabouço teórico da *complexidade*, é olhar para além da burocracia administrativa. É enxergar a complexidade inerente à gestão de uma instituição universitária que dialoga com as demandas complexas da sociedade e que atende às demandas internas da comunidade acadêmico-científica. Uma gestão que olha para as demandas específicas da pesquisa, do ensino e da extensão; e que busca atender às demandas de seus atores, sejam eles discentes, docentes, técnico-administrativos.

Consoante isso, de acordo com Azevedo *et al.* (2011, p. 12), a universidade é uma instituição peculiar dada sua característica e cultura própria. Para a autora, a universidade pode ser compreendida como uma

entidade detentora de uma cultura fortemente peculiar inserida num espaço intercultural, que reúne interesses pessoais, coletivos e institucionais por demais diversificados e difusos. Sua força de trabalho é representada por pessoas de múltiplas origens e formações em âmbitos nacional e internacional que, por sua vez, atuam nas mais variadas áreas do conhecimento. Assim sendo, o contorno do desenho deste ambiente intensamente plural, abriga uma cultura organizacional própria que a distingue, a priori, das outras organizações tradicionais.

A universidade compreende um universo gigantesco de atores que interagem cotidianamente, afetando o ambiente universitário e formando-se à medida que interagem com o meio. Além dos segmentos discente, docente e técnico-administrativo, podemos destacar os

funcionários terceirizados e o público externo, que dão origem a uma comunidade ampla e diversa, o que, segundo Azevedo *et al.* (2011, p. 11), faz da universidade “um desses organismos complexos que não pode ser compreendido de uma forma simplista, porque está entrelaçado com todos os fenômenos que se referem à sociedade humana”.

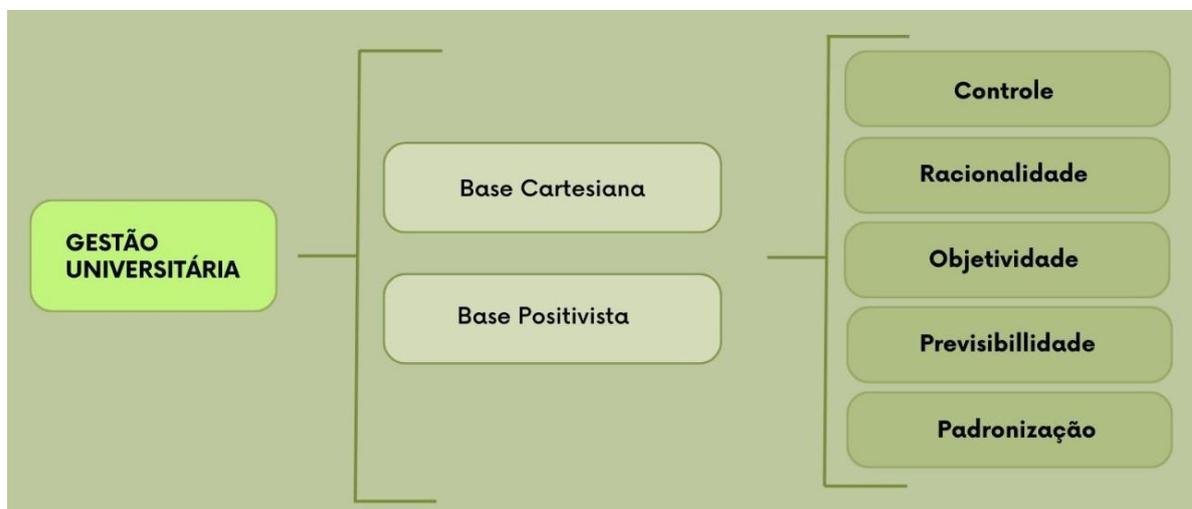
Ao voltar meu olhar para minha prática profissional enquanto pedagogo em uma universidade pública e atuando na gestão acadêmica, é comum ouvir relatos de colegas falando da quantidade inesperada e da sobrecarga de trabalho, muitos, inclusive, alternando atividades docentes com a gestão, a pesquisa, entre outras. Afora isso, atividades relacionadas à gestão, como reuniões, visitas aos *campi*, revelam um fluxo descontínuo e fragmentado de trabalho.

Grillo (2001, p. 14) assevera que, “equivocam-se aqueles que pretendem equiparar as universidades às empresas públicas ou privadas e, nesse sentido, sugerem o uso dos mesmos métodos administrativos para a gestão universitária”. O ambiente diverso e *complexo* que compõe o cenário universitário o distingue de outras instituições. Ao se embasar nessa diferença, Souza (2010, p. 18) corrobora o pensamento de Grillo, ao afirmar que “embora possa haver semelhanças entre a gestão das universidades e a gestão de outras organizações, no tocante a alguns aspectos organizacionais, as instituições universitárias apresentam características muito diferenciadas”.

A missão de gerir uma universidade, com todos os seus desafios, não é uma constatação recente, conforme podemos inferir na afirmação de Finger (1991, p. 9), que diz “a universidade, desde o seu surgimento como instituição[...], tem representado um desafio aos que nela desempenham alguma função”. Nesse contexto, respeitando a singularidade da instituição universitária, deduz-se o desafio que representa o trabalho nessas instâncias, não apenas para os que desempenham a gestão, mas, também, para aqueles que se encontram, direta ou indiretamente, responsáveis por suas atividades.

De acordo com Souza (2009, p. 22), “não é difícil perceber que as teorias organizacionais não dão conta da gestão das universidades, em razão da complexidade dessas instituições e das exigências da sociedade atual”. O paradigma newtoniano-cartesiano, que deu base ao positivismo, resultou em estudos alicerçados pela crença onde o conhecimento é linear, determinístico, objetivo e universal. Tal paradigma foi construído no âmago das ciências naturais, com metodologias e viés epistemológico que defendiam a racionalidade como única forma de conhecimento (BAUER, 1999; KUHN, 2005).

Figura 4: Gestão universitária com bases Newtoniana-Cartesiana



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Nesse viés, a gestão, inclusive nas universidades, historicamente vem sendo influenciada pela administração clássica e conseqüentemente por princípios que operam baseados no controle e na objetividade. E os gestores, por sua vez, são formados a agirem conforme estes princípios e valores, o que, a meu ver, não dão conta das demandas complexas e reticulares da contemporaneidade, nem das exigências do âmbito universitário.

Esse caráter racional/objetivo fundamentou as teorias organizacionais vigentes. Entretanto, se antes o paradigma organizacional era estruturado, objetivo, baseado no controle e na previsibilidade, com a complexidade torna-se não linear, sistêmico e onde a desordem e a imprevisibilidade são capazes de produzir conhecimento, instigando a criatividade, por meio da sua natureza dinâmica. (DEMO, 2002).

Nesse sentido, penso que o paradigma da *complexidade* está mais alinhado às demandas sociais e contemporâneas, apontadas no relatório da UNESCO (capítulo 2), além de dialogar com o ambiente universitário (capítulo 4), que opera longe do equilíbrio, dada a sua *complexidade* institucional.

Nessa perspectiva, tenho pensado o redimensionamento da gestão no contexto universitário, especialmente no curso de Pedagogia, ao incorporar aos elementos tradicionais da administração *clássica*, os elementos da *complexidade*. A proposta é que a gestão de base *complexa*, incorpore em seus processos/práticas, além dos princípios do *Pensamento*

Complexo, a subjetividade, a imprevisibilidade e a incerteza, a auto organização e as emergências, como formas de se fazer gestão, e uma gestão mais alinhada às demandas contemporâneas, que são incertas, imprevisíveis e *complexas*.

E a palavra incorporar é importante por que não estamos excluindo o controle, a previsibilidade, a objetividade e demais características elencadas na figura 4. Pelo contrário. A partir dessas características, em diálogo com essas, negociando com essas características, incorporar os elementos da *complexidade* na gestão do curso de Pedagogia. Até porque a *complexidade* tem como princípio o diálogo e, portanto, a inclusão, além de ter como característica a religação e não a disjunção.

Também não estamos negando o controle, a previsibilidade, a objetividade e demais características do paradigma da administração clássica. Por um momento foram importantes para o desenvolvimento da gestão, inclusive a universitária, porém, no momento, entendo que não conseguem mais, sozinhas, dar conta da complexidade inerente a atividade universitária. E nesse contexto, a gestão ao incorporar os elementos da complexidade, também realiza uma “travessia” de uma gestão onde predomina o controle, a previsibilidade e a linearidade em seus processos, para uma gestão aberta a imprevisibilidade, a incerteza, a dinamicidade e a complexidade do fazer humano, inclusive, dentro da universidade.

Mas incorporar elementos da *complexidade* a uma gestão, cujos referenciais tem apontado para a influência das bases cartesiana e positivista em seus processos, requer alguns desdobramentos e redimensionamentos, inclusive no gestor, pois pode afetar a forma como ele enxerga a si mesmo como gestor, como conhece e aprende na e com a gestão e como faz a gestão.

E nesse sentido temos também uma *travessia* do gestor no redimensionamento de suas dimensões. Reaímos na constituição do ser-gestor. Na transformação. Na auto transformação, na reforma do pensamento do gestor que redimensiona a gestão e no redimensionamento da gestão que reforma o pensamento do gestor. Uma relação de autonomia e dependência mútua. Morin, no livro a cabeça bem feita diz que: “A reforma educacional deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma educacional” (p. 20). “Não pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (MORIN, 2014, p. 99).

Por isso, tomo como fundamentação teórica o *Pensamento complexo* a partir de Edgar Morin, pois, penso que esta base conceitual contém elementos para pensar as mais diferentes

dimensões e situações vividas hoje pelo gestor em seu contexto de atuação, além, de poder nos mostrar alguns indicadores para o redimensionamento da gestão no contexto universitário, especialmente no curso de Pedagogia.

Consoante isso, tenho imaginado a universidade como um grande tecido, composta de tecidos menores (setores) que a constituem. Por isso, “a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2002b, p. 38). Ao imaginar a universidade dessa forma, fica clara a *complexidade* da instituição, que não se revela apenas na sua estrutura, mas, sobretudo, nas ações, interações e demandas que emergem em seu fazer organizacional.

A universidade foco deste estudo é, também, campo de minha atuação profissional, início da minha trajetória enquanto pesquisador e lócus de minha formação, da graduação até o mestrado, por isso o interesse em compreendê-la melhor. A literatura tem nos mostrado que a universidade é uma instituição complexa. As evidências que dispomos, pela experiência de atuação em gestão, mostra-nos a necessidade de maior articulação entre os setores que compõem a universidade. Além das evidências trazidas pelos relatórios de organismos internacionais (apresentado no capítulo 2, referente aos ruídos contemporâneos) que nos mostram a necessidade de um redimensionamento nos processos educacionais.

Por isso, atrelado ao *pensamento complexo* (abordado no subcapítulo 3.3), trarei, em seguida, dois novos conceitos que surgiram ao longo da pesquisa (especificamente, na qualificação), e que incorporam, significativamente, a necessidade de uma mudança de via (ética) na gestão universitária, e que reforçam a necessidade de um redimensionamento nos processos e práticas dos gestores/gestão, frente o cenário contemporâneo, e a necessidade de uma maior articulação nas universidades/cursos dos processos e práticas dos gestores/gestão, além de um maior diálogo entre os diversos saberes na constituição do ser-gestor, são eles: a *auto-organização pelos ruídos* e a *transdisciplinaridade*.

Aqui, meu objetivo não foi aprofundar tais conceitos, mas sim, incorporá-los à *complexidade*, como conceitos contribuidores para a construção de uma nova visão ética para a gestão (apresentado no capítulo 6), especialmente, do curso de pedagogia, assim como, para a constituição do ser-gestor na perspectiva da *complexidade*.

3.2.3 Auto-organização pelos ruídos

A teoria da auto-organização fora feita para compreender a vida.
(Edgar Morin)

Nos anos 1960, muitos estudiosos contribuíram para o desenvolvimento da teoria da *auto-organização*, porém, aqui, me aterei a dois teóricos, em especial: o físico-químico Ilya Prigogine e o médico e filósofo Henri Atlan. Opto pelos dois por seus estudos trazerem elementos que dialogam com o fenômeno estudado aqui (Gestão do curso de pedagogia), e que contribuem para a construção de uma nova visão ética para a gestão, são eles: estudo sobre os sistemas que operam longe do equilíbrio e o estudo dos “ruídos” como fontes para a *auto-organização*, respectivamente.

Tanto em Atlan (1992), quanto em Prigogine (2003), a tese central sobre *complexidade* se constrói nos estudos sobre a *auto-organização* nos seres vivos, nos quais defendem que novas estruturas podem surgir a partir das dinâmicas dos elementos que as constituem. A essas dinâmicas encaixam-se os “ruídos”, e é neste sentido, que pretendo utilizar essa base teórica para entendermos como os ruídos contemporâneos (apresentados no capítulo 2), que percebemos em nossas práticas, podem servir de base para a constituição de uma nova visão ética para a gestão e para a constituição do ser-gestor.

Prigogine (2003) em seu texto intitulado “O fim da certeza”, nos alerta para o fato de que a sociedade/humanidade está em transição. E a ciência também. Nessa ciência em transformação, o *pensamento complexo* nos convida a uma nova racionalidade (aberta, segundo Morin!), que produz novas estruturas nos indivíduos e nos sistemas, que ultrapassa os determinismos e a ideia de que o devir já está posto.

Dentre suas contribuições (Prigogine) para essa racionalidade aberta estão os estudos sobre a indeterminação e a incerteza dos sistemas vivos e a auto-organização, indicadores emergentes (apontados no capítulo 5) e que reforçam a necessidade de uma nova ética para a gestão orientadas por esses princípios. A ultrapassagem da racionalidade clássica, segundo Prigogine, aproxima a *complexidade* muito mais da ciência oriental do que dos estudiosos da ciência moderna que insistem na ordem, na linearidade, no equilíbrio e no dualismo entre os números e os fenômenos.

De acordo com Prigogine, “Esse dualismo que torna o homem estranho à natureza é inaceitável, pois nunca sentimos tanta necessidade de fazer parte da natureza” (2003). E vai mais longe, ao afirmar que o termo “leis da natureza é um termo ocidentalizado. Para os orientais, a natureza é espontânea e, ao mesmo tempo, harmônica. É um misto entre emergência e predeterminação.

Nesse sentido, o avanço da ciência - que, segundo o autor, de forma contraditória, foi

possibilitado pela ciência de base cartesiana-newtoniana - tem que buscar novos sentidos/redimensionamentos entre o que é clássico e o que é emergente, à medida em que se observa crises, “bifurcações” e instabilidades nas partes e no todo (partículas-universo) e nas interações entre seres humanos e suas criações (educação, gestão, etc.) e com a própria natureza.

Prigogine (2003) constrói sua teoria assentado na ideia de que as “crises”, especialmente em momentos desafiadores e de incerteza (nos quais vivemos hoje – apontado pelo documento da Unesco, no capítulo 2), podem desencadear transformações nos sistemas *complexos* (seres humanos, universidade/curso, etc.). Entretanto, o futuro/devir desses sistemas não pode ser previsto, haja vista, que é construído pelas escolhas realizadas a partir das “bifurcações” (possibilidades que surgem) provocadas pelas “crises”. Nesse viés, Prigogine manda uma mensagem, em sua “Carta” para as futuras gerações (2000):

Minha mensagem às futuras gerações, portanto, é de que os dados não foram lançados e que o caminho a ser percorrido depois da bifurcação ainda não foi escolhido. Estamos em um período de flutuação no qual as ações individuais continuam a ser essenciais. Minha esperança é de que as gerações futuras aprendam a conviver com o espanto e com a ambiguidade. O mundo está em construção e todos podem participar dela (PRIGOGINE, 2000, p.6).

Também compreendendo a indeterminação presente no devir, Henri Atlan (1992) desenvolve sua teoria, defendendo como os “ruídos” contribuem para *auto-organização* dos seres vivos e da sociedade (embora, Atlan ressalte que a *auto-organização* do todo celular não seja exatamente a mesma do todo social), em um cenário de *complexidade*, e podem ser fonte de novas organizações.

De acordo com Aleksandrovics (2009) - profunda conhecedora dos estudos de Henri Atlan - o ser humano pode ser compreendido em diversos níveis de realidade (do átomo à sociedade)

Assim, no ser humano, emergem, sucessivamente, as propriedades físicas (nos átomos), químicas (nas moléculas), biológicas (nas células vivas), fisiológicas (nos organismos), psicológicas (no comportamento animal e mente humana) e sociológicas (nos grupos humanos), sempre as mais “elevadas” reutilizando aquelas dos níveis “inferiores” e integrando-as à medida que novas funções vão sendo criadas. Falar-se-ia aqui de um gradual aumento da “complexidade” do sistema (p.1610).

Para Atlan (1992), o que caracteriza a *auto-organização* tanto nos seres vivos, quanto no âmbito social, é que o surgimento de novas estruturas e ordens a partir dos ruídos, não são

frutos nem dos ruídos, nem de ações planejadas ou programadas e, sim, das retroalimentações próprias dos sistemas *complexos*. As ideias de Atlan transitam entre a biologia e a filosofia, daí surge seu interesse pelo estudo e as relações entre ciência e ética, bioética, entre outros, até os dias de hoje.

A teoria da informação também está presente em suas obras, como em “A organização biológica e a teoria da informação” (1972). Neste estudo, inclusive, elabora um quadro sistêmico para analisar e construir a ordem a partir do “ruído”, combinando cibernética, teoria da informação, teoria dos sistemas e biologia.

Para o autor, os sistemas auto-organizados não só sobrevivem aos “ruídos” - ameaças, agressões e exigências do contexto – como têm a capacidade de dar respostas aos “ruídos”, gerando novas aprendizagens e, conseqüentemente, novas organizações em suas estruturas. Essas respostas e novas aprendizagens e estruturas, permitem aos sistemas *complexos*, se manterem vivos e regenerados a partir dos “ruídos”, gerando sistemas capazes de responderem às demandas do meio externo.

No final do século XX, Atlan (1992) causou espanto à comunidade científica ao comprovar, resguardando algumas situações, que são os “ruídos”, ao introduzir uma “novidade” nos sistemas *complexos*, que permitem que esses mesmos sistemas se adaptem às variadas circunstâncias causadas pelo contexto no qual estão imersos, complexificando-se.

No entanto, para Atlan, nem sempre acontece a auto-organização, e há alguns elementos essenciais à sua existência, e que são sintetizados por Aleksandrovics (2009): (1) os sistemas devem ser altamente *complexos*; (2) cada parte do sistema necessita estar ligada às outras por diversas conexões/informações; (3) as informações trazidas pelos “ruídos” é entendida como maior possibilidade de resposta do sistema, o que pode ocasionar em mais autonomia e *complexidade*.

Nesse sentido, acredito ter trazido elementos da teoria da *auto-organização* (Atlan (1992); Prigogine (2003)), que servem de “ruídos” (para mim!) para a constituição de uma nova visão ética para a gestão, e como elemento importante na constituição do ser-gestor (capítulo 6).

Os ruídos (obstáculos, dificuldades, desafios) na prática gestora, também, a meu ver, podem ser entendidos como elementos para desencadear processos auto-organizadores e para a construção de novas posturas nos gestores, desde que os sujeitos os percebam como tal.

Acreditando que, talvez, o maior retrocesso que poderia acontecer aos gestores e/ou estudiosos da gestão, seria a crença na inércia/impotência de construir novas posturas (éticas)

frente ao cenário desafiador e de crise que vivenciamos na contemporaneidade.

Em seguida, trago elementos da *transdisciplinaridade* como outra contribuição para uma visão ética da gestão, e como elemento integrador na constituição do ser-gestor (apresentadas no capítulo 6).

3.2.4 *Transdisciplinaridade*

*Não sabemos para que lado penderá a balança.
Por isto, é necessário agir com rapidez, agora.
Pois amanhã será tarde demais.*
(Basarab Nicolescu)

Aqui, apoio-me em Basarab Nicolescu e seu Manifesto para a *Transdisciplinaridade*, editado em 1999, em Paris, para tratar da abordagem transdisciplinar que pretendo empreender sobre o meu fenômeno (Gestão do curso de pedagogia). Assim como Prigogine e Atlan, Nicolescu (1999) defende a ideia de mundo em construção, onde “não sabemos para que lado penderá a balança”, e nos convida a participarmos dessa construção hoje, nos alertando que “amanhã pode ser tarde demais”.

Essa construção, segundo Nicolescu, deverá estar assentada numa nova visão de mundo: a *Transdisciplinaridade*. Em seu manifesto, Nicolescu tece uma crítica a visão universal e unidimensional da ciência moderna, ao conceber um único nível de realidade dos fenômenos. Visão de mundo esta, que foi superada pelo “surgimento da pluralidade complexa” e pelo surgimento do “quantum” por Max Planck, que iria, segundo Nicolescu, “revolucionar toda a física e mudar profundamente nossa visão do mundo”.

No manifesto da *Transdisciplinaridade*, o autor denuncia a “decadência do cientificismo¹⁷”, suas consequências e limitações, que tende a transformar tudo em objeto e neutralizar os sujeitos: “[...] o cientificismo nos legou uma ideia persistente e tenaz: a da existência de um único nível de realidade, no qual a única verticalidade concebível é a da pessoa ereta numa terra regida pela lei da gravidade universal”.

Em parte, esta “decadência do cientificismo” foi provocada, segundo Nicolescu, pela “revolução quântica” e pela “revolução da informática”, cujo objetivo era “colocar em questão o dogma filosófico contemporâneo da existência de um único nível de realidade”, colocando em dúvida, conseqüentemente, a ciência clássica. Essa mesma ciência provocou divisões no

¹⁷ Concepção de ciência, onde a racionalidade, a objetividade, a separabilidade são marcas e formas, exclusivas, de fazer ciência na modernidade.

conhecimento que, segundo Nicolescu, é uma “unidade indivisível”.

Em toda a sua obra, Nicolescu cita a divisão do conhecimento em disciplinas e demonstra sua inquietação ao nos/se indagar: “Como se explica que a proliferação acelerada das disciplinas torne cada vez mais ilusória toda unidade do conhecimento?” Apresenta a “torre de Babel” das disciplinas, ao defender a falta de diálogo entre elas e a especialização do conhecimento, provocados, em parte, pelos “especialistas/técnicos” que, segundo Nicolescu, também tem sérias dificuldades de comunicação, o que impede a unidade do conhecimento.

A soma dos melhores especialistas em suas especialidades não consegue gerar sem~]ao uma incompetência generalizada. [...] Ora o que vem a ser um líder, individual ou coletivo, senão aquele que é capaz de levar em conta todos os dados do problema que examina? (p.22)

Antes disso, o autor em seu Manifesto, fala de um dos maiores desafios de nosso tempo: os desafios de ordem ética, que nos exige maiores competências e, conseqüentemente, uma ética *complexa e transdisciplinar*. Aliás, a necessidade de maior comunicação entre as disciplinas dá origem a pluridisciplinaridade e a interdisciplinaridade¹⁸, dois conceitos trazidos no Manifesto de Basarab Nicolescu, antes do mesmo aprofundar seu conceito de *Transdisciplinaridade*:

[...] como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (1999, p.15).

Metaforicamente, me ocorre que, a minha travessia foi um ato transdisciplinar, à medida que rompi fronteiras (cidades, estados, etc.) do litoral nordestino à serra gaúcha. Ao realizar a travessia, levei comigo elementos do meu estado, da minha cultura, dos meus costumes (disciplinas) e, portanto, a minha “especialidade disciplinar”, mas, ao mesmo tempo, me permitir ao diálogo com outras cidades, outros estados, culturas e costumes (outras disciplinas). “Caminhei entre/por meio e além de qualquer disciplina”.

Fui transdisciplinar no meu ato de atravessar. Fui transdisciplinar, antes mesmo que o conceito me surgisse na tese, como se o cosmos quisesse me mostrar a importância de tal abordagem. Percebo a transdisciplinaridade presente na escrita desta tese: ao promover o

¹⁸ Conceitos que não aprofundaremos na tese, pois o foco é a *Transdisciplinaridade*.

diálogo entre gestão e educação (áreas/disciplinas distintas); ao trazer elementos poéticos, àquilo que, historicamente, convencionou-se ser formal (texto acadêmico). Tudo isto, foram minhas tentativas, transdisciplinares e humildes, de compreensão do mundo e do fenômeno.

A própria *complexidade* (fundamento teórico desta tese), nasce mestiça. As ciências da *complexidade* surgem no final do século 19, fruto de aproximações e *travessias* entre domínios disciplinares da ciência moderna. A “ética” da *complexidade* é a *transdisciplinaridade*; é a religação dos saberes numa ecologia do conhecimento.

Considero a *auto-organização* provocada pela a atenção aos “ruídos” e a *transdisciplinaridade*, como elementos desencadeadores não só de novos processos e práticas de gestão, como também, elementos constituidores de novos gestores formados a partir de uma ética na perspectiva da *complexidade* (Capítulo 6).

Por isso, trouxe, no próximo subcapítulo, o *Pensamento Complexo* para ser a ponte para a *travessia* epistemológica, e que poderá possibilitar os redimensionamentos propostos, assim como, a construção de uma nova visão ética para a constituição do ser-gestor e para a gestão do curso de Pedagogia.

3.3 PENSAMENTO COMPLEXO: A PONTE PARA A TRAVESSIA EPISTEMOLÓGICA

*É junto dos “bão”
que a gente se torna “mió”
(Guimarães Rosa)*

Antes de apresentar os conceitos de *Pensamento Complexo*, a partir de Edgar Morin, que nos ajudaram a compreender e propor indicadores para a gestão do curso de pedagogia no contexto atual, tomei a liberdade de escrever a respeito deste homem¹⁹, um onívoro cultural, que me inspirou na *travessia* pessoal, profissional e acadêmica, fruto da experiência doutoral e na qual estou vivenciando. Penso, que, ao trazer algumas passagens de sua vida, compreendemos melhor os caminhos percorridos por ele para elaborar a sua teoria da *complexidade*.

3.3.1 Edgar Morin: O arquiteto da *travessia*

Por trás de uma teoria existe uma biografia.

¹⁹ Optei por deixar essa breve biografia de Morin, mesmo com a sugestão de sua retirada do texto, feita por um membro da banca de qualificação, por considerar a vida como importante elemento construtor de subjetividades. E por Morin, incorporar elementos de sua vida à sua obra.

(Autor desconhecido)

Edgar Nahoum nasceu em 8 de julho de 1921, em Paris, na França. Era filho de migrantes de origem judia-espanhola do início do século XX. Seus pais eram Vidal Nahoum e Luna Beressi. Ao nascer, deparou-se com o paradoxo vida e morte, ao ter seu pescoço enlaçado pelo cordão umbilical. Anos depois, outro fato o marcou profundamente, a perda de sua mãe quando ele tinha, aproximadamente, dez anos.

Desde jovem, Edgar era adepto à leitura aprofundada de romances e da história, o que lhe introduziu ao mundo das artes, da música e da literatura, em especial Dostoiévski, por sua compaixão pelos humilhados e pelo apelo à complexidade humana. Em 1936, aos 15 anos, interessa-se pela política e pelo movimento popular. Procurou o equilíbrio entre o reformismo e a revolução, procurando o que chamou de “terceira via”, ou seja, um caminho alternativo de oposição ao comunismo, ao fascismo e à democracia burguesa.

No início da década de 1940, ingressa no exército francês na segunda guerra mundial e adota, desde então, o sobrenome Morin. Além do seu gosto pelas artes de um modo geral, nutria interesse por alguns filósofos, como Hegel, que, para ele, “[...] é um pensador em movimento que se defronta incessantemente com as contradições para tentar ultrapassá-las e que me mostrava que a verdade reside na união de verdades separadas [...] a sua filosofia no devir me trouxe a fé na história, a fé no devir” (MORIN, 2010, p. 83).

O fascínio pela filosofia era evidente em Morin e aprofundou-se no pós-guerra, em especial por Heráclito²⁰: “Hegel tenta encontrar uma síntese que supere as contradições; em Heráclito, a contradição é insuperável, fundamental [...] Eu mesmo me formei do modo heraclitiano, assumindo minhas contradições entre fé e dúvida, razão e religião, no sentido laicizado em que emprego a palavra religião” (MORIN, 2010, p. 84). Trata-se de um pensamento que se encontra no cerne da *complexidade* de Edgar Morin, a ponto dele se autodenominar *onívoro cultural* (MORIN, 1997a, p. 13), ou seja, um estudioso que empreende esforços para religar saberes, recusando o pensamento fragmentador, dialogando, assim, com a essência humana reticular.

Em 1945, Morin casa-se com Violette e, no ano seguinte, lança um livro sobre o futuro da Alemanha e suas inquietações no cenário pós-guerra, intitulado *O ano zero na Alemanha*. O início dos anos cinquenta é bem movimentado para ele. Deixa o Partido Comunista e escreve o livro *Autocrítica*, no qual tece críticas à sua opção política, ao comunismo stalinista

²⁰ Filósofo do século IV a.C.

e à sua visão redutora de mundo. Após, ingressa no Centro de Pesquisas Sociais (CNRS) e torna-se sociólogo, pois acredita que “ser um sociólogo é ser capaz de pensar os fenômenos econômicos, sociais, psicológicos, culturais, religiosos e mitológicos em correlação e interação” (Ibid., p. 134).

Na sequência vieram outros livros, no entanto, foi apenas no início da década de 1970, que Morin se inclina à formulação de uma *epistemologia complexa* e de seu *método*, ancoradas no desafio complexo que “exige comunicação entre conhecimentos separados, exige, ao mesmo tempo, princípios de organização do conhecimento que permitam religar os saberes de maneira pertinente” (Ibid., p. 191). Da mesma forma que faz isso para a ciência e para a construção do conhecimento, Morin reflete sobre o ser humano na perspectiva de religar sua dimensão natural à sua dimensão cultural, no livro *A unidade do homem*.

Em *O método*, o mestre francês tece toda uma rede teórica em torno da *complexidade*. Ao todo, *O método* tem seis volumes lançados entre 1977 e 2004. Sobre essa obra, Morin (2010, p. 216), afirma:

Sentia-me apaixonado pelo patrimônio planetário, animado pela religião do que religa, a rejeição do que rejeita, por uma solidariedade infinita [...] Eu partia de uma constatação: em nossas escolas, em nossas universidades, certamente nos ensinam a compreender as coisas, mas elas são separadas, isoladas. Não somos ensinados a religá-las e, portanto, a enfrentar nossos problemas fundamentais, globais. Eu devia, então, elaborar um pensamento complexo, ou seja, uma forma de pensar não apenas as ciências, não apenas a filosofia, não apenas a política, mas, também, a vida cotidiana, a vida de cada um de nós.

Estamos diante de um autor que, literalmente, vive a ciência. Essa constatação fica clara na preocupação demonstrada acima e na produção de sua obra colossal, até hoje, aos 103 anos. Os anos 1980, 1990 e 2000 são marcados por muitos livros e contribuições acerca da vida e da experiência humana, como em *A vida da vida*; em torno do redimensionamento da ciência e da construção do conhecimento, em *Para sair do século XX, Ciência com consciência* e *Conhecimento do conhecimento*. Além disso, trafevou por outras temáticas, como a relação com o pai, em *Vidal e os seus*; refletiu sobre a sociedade planetária e a importância da cidadania numa perspectiva ampliada do contexto local, em *Terra pátria*.

Apesar de cada livro trazer pílulas de sabedoria que podemos levar para a vida, em que a educação está inclusa, inferimos que é a partir do final da década 1990 que Morin dedica-se ao redimensionamento da educação e do pensamento, ao propor uma reforma com os livros *A religação dos saberes*, *A cabeça bem-feita* e *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Nesses livros, aborda a necessidade de uma nova postura (docente, discente, educativa,

cidadã) frente ao conhecimento e ao modo como ele é construído.

Além disso, o autor era atravessado pela paixão. Edgar Morin era um apaixonado pelas mulheres, talvez pela perda precoce de sua mãe, mas, sobretudo, por admiração e fascínio pelo universo feminino, mais humano, mais sensível. Morin teve três casamentos, três amores, cada um com sua característica: “Vivi alguns grandes amores muito importantes, até o último, o mais profundo, o amor por Edwige, que posso chamar, agora que se perdeu, o amor da minha vida” (Ibid., p. 321). Diz ainda: “Violette, foi uma companheira no pleno sentido da palavra. Ela era estudante de filosofia e eu a levei para a Resistência [...] Johanne, a Negra, mestiça caribenho-quebequense em Montreal, e Edwige, a loira, de ascendência nórdica, em Santiago do Chile” (ibid., p. 322).

Interessante ver em sua escrita traços de subjetividade, que demonstram um homem sensível à emoção, mesmo lidando com a ciência e sua objetividade. O amor ao próximo, à natureza e à própria vida, enche-nos de esperança por dias melhores. Ensina-nos, mesmo sem essa pretensão, o caminho da solidariedade, da fraternidade e da cooperação na construção de cada um de nós.

A vida de Morin demonstra uma trajetória de compromisso com o humano, em que vários foram os caminhos percorridos por ele. Iniciou nas artes e na literatura, interessou-se pela história, engajou-se na política, apaixonou-se pela filosofia, atuou na sociologia e, na encruzilhada da sua *travessia*, abraçou a educação. Assume o sentido da vida a partir do conhecer na ética, sem esquecer a beleza dos sentimentos. Dissertado sobre esse mestre, adentramos, então, o *pensamento complexo*.

3.3.2 *Pensamento Complexo* e sua epistemologia

Renascer e renascer até a morte.
Edgar Morin

Neste subcapítulo, apresento algumas considerações sobre o aporte teórico que constitui esta tese, consideradas importantes para o entendimento do percurso construído, e que nos forneceu um alicerce para a compreensão do objeto que me propus a investigar. Aqui, trouxe alguns conceitos do *pensamento complexo*, com vistas aos processos educativos, especialmente, aos processos/práticas de gestão de uma graduação em uma instituição de educação superior.

Quando cheguei em Caxias do Sul, carregava comigo um histórico epistemológico sedimentado a partir de experiências anteriores e que me colocaram em uma rota de colisão ao que estava por experimentar no doutorado. O processo de doutoramento me ensinou que a mudança de rota nos possibilita conhecer outros caminhos, outras vias. Foi assim que fui “renascendo”, permitindo-me experimentar novos percursos, atravessando e sendo atravessado, construindo minha própria *travessia* epistemológica.

Quando fui constituindo o fundamento epistemológico deste estudo, pensando evidentemente na construção da tese, é como se as coisas fossem tomando sentido diante de mim. Comecei a perceber que a *travessia* epistemológica era, de fato, necessária para pensar de outro modo minha prática pedagógica enquanto pedagogo, mas, sobretudo, pensar a gestão do curso de pedagogia a partir de outras lentes, que dialogassem com as demandas que emergem da contemporaneidade e que exigem novas perspectivas e práticas.

O documento da Unesco, já abordado no capítulo 2, diz que estamos diante de um cenário social complexo e assustador. Penso que o desafio não se encontra apenas no âmbito social, mas, também, político, econômico, cultural, entre outros, e, sobretudo, epistemológico. A educação, embora pertencente a esse contexto assustador apontado no documento da UNESCO, parece caminhar alheia a tudo isso. E muito tem a ver com os paradigmas²¹ de ciência que orientaram e ainda orientam as instituições educativas no seu percurso histórico e suas influências no contexto educacional.

Morin (2002) concebe *paradigma* como um conceito para inteligibilidade, ou seja, os sujeitos aprendem, ensinam, agem e pensam de acordo com o modelo que foram formados. Diante disso, o mestre afirma:

É ele que concede privilégio a certas operações lógicas em detrimento de outras; é ele que dá validade e universalidade à lógica eleita. [...] É a partir dele que se determinam as hierarquias, classes, séries conceituais. É a partir dele que se determinam as regras de inferência. Situa-se, então, no núcleo não apenas de todo sistema de idéias [sic] e de todo discurso, mas também de qualquer cogitação (MORIN, 2002, p. 304).

Podemos inferir, com o exposto até aqui, que tanto o sujeito pode, por meio de seus pensamentos e/ou ações, influenciar as transformações de seu contexto, quanto às mudanças contextuais podem afetar as formas de pensar e agir dos indivíduos. E que essas mudanças não são restritas ao campo da ciência, no entanto, ampliam-se ao tecido social, abarcando o

²¹ Significa modelo ou padrão e tem sua origem no grego *paradeigma*.

contexto cultural, econômico, político, etc. e que, de forma sistêmica e viva influenciam a visão de mundo dos membros daquela comunidade, provocando uma “revolução científica” (Kuhn, 1962).

É nesse sentido que o documento da Unesco propõe a necessidade de um novo contrato social para a educação, e é nessa ideia que esta tese trilhou, utilizando o *pensamento complexo* para pensar a educação, especialmente a gestão do curso de pedagogia, sem a pretensão de buscar uma verdade, ou de excluir paradigmas, porém, repensar a gestão, a partir de um diálogo com a teoria da *complexidade*.

A *complexidade* não pode e não deve ser vista como uma receita ou solução para os desafios contemporâneos da nossa sociedade, e, sim, como uns óculos com lentes diferentes que nos instiga a pensar de outro modo a realidade à nossa volta (MORIN, 2010). A *complexidade* permite-nos enxergar os fenômenos com princípios diferentes da ciência moderna, incorporando-lhes a incerteza, a contradição, a desordem e a subjetividade como integrantes constitutivos desse tecido.

Consoante isso, Moraes (2010) desafia-nos à reflexão sobre nosso tempo histórico, pois, de acordo com a autora, “enfrentamos tempos incertos e fluidos com ferramentas intelectuais de outros tempos, observando a realidade como se ela fosse estável, homogênea e determinada” e que “estejamos onde estivermos, vivemos em um mundo incerto, mutante, *complexo*, cheio de emergências” (MORAES, 2010, p. 22).

As verdades absolutas postuladas durante séculos pela ciência moderna já não se mostram suficientes para as demandas da sociedade contemporânea; torna-se necessário a reforma do pensamento e de como fazemos ciência (MORIN, 2010). Da mesma forma, são os processos educativos, dentre eles a gestão, e para isso, a mudança das lentes é essencial para que haja um primeiro passo no sentido de repensar nossos pensamentos e nossas ações no campo educacional.

Penso que uma das ferramentas intelectuais para enfrentarmos a fluidez do nosso tempo histórico e para reformar o nosso pensamento seja a *complexidade* pois, “compreende, efetivamente, o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem o nosso mundo fenomenal” (MORIN, 1990, p. 20). A teoria da *complexidade* mostra-nos a necessidade de reformar o pensamento, construindo um conhecimento multidimensional, a fim de religar os saberes (Petraglia, 2011).

Segundo Morin (2011b, p. 16), “só o *pensamento complexo* nos permitirá civilizar nosso conhecimento”. De acordo com o autor, precisamos reformar o pensamento que exclui

e isola por um pensamento que dialoga e liberta, para se chegar a uma compreensão do mundo. Nas palavras dele: “*Complexidade* é um tecido de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas, que coloca o paradoxo do uno e do múltiplo” (MORIN, 2011b, p. 13). Ademais, continua:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (MORIN, 2002b, p. 38).

A *complexidade* religa o que foi apartado pela ciência moderna; e, ao religar, complexifica as formas de pensar, enriquecendo-se por meio de uma racionalidade aberta que, de forma reticular, vai comunicando-se com outros modos de conhecer. Consoante isso, Petraglia (2011, p. 59) afirma sobre a *complexidade*:

Complexidade é a qualidade do que é complexo. O termo vem do latim *complexus*, que significa o que abrange muitos elementos ou várias partes. É um conjunto de circunstâncias, ou coisas interdependentes, ou seja, que apresentam ligação entre si. Trata-se da congregação de elementos que são membros e partícipes do todo. O todo é uma unidade complexa. E o todo não se reduz à mera soma dos elementos que constituem as partes. É mais do que isto, pois cada parte apresenta sua especificidade e, em contato com as outras, modificam-se as partes e também o todo.

Nesse viés, o *Pensamento Complexo* problematiza os fundamentos da ciência, desde a revolução científica do século XVII, que separa o sujeito investigador do objeto investigado, que privilegia a ordem, a estabilidade e o determinismo, que separa a ciência da natureza, e que fragmenta a ciência, em disciplinas. Para a *complexidade*, a desordem deve ser considerada, assim como a incerteza e a inconstância. São esses princípios que instigam o homem a compreender, a partir da contradição e da imprevisibilidade, os fenômenos ao seu redor (MORIN, 2011b, p. 52).

De acordo com Morin, estamos inseridos em uma realidade-mundo onde não podemos eliminar o imprevisto, o acaso, no entanto, podemos aprender a conviver com a desordem que nos rodeia (Morin, 2011b). Quanto a isso, diz que

ordem é tudo o que é repetição, constância, invariância, tudo o que pode ser posto sob a égide de uma relação altamente provável, enquadrado sob a dependência de uma lei. E desordem é tudo o que é irregularidade, desvios com relação a uma estrutura dada, acaso, imprevisibilidade. Num universo de pura ordem, não haveria inovação, criação, evolução. Não haveria existência viva nem humana (Morin,

2011b, p. 89).

Morin afirma que a teoria da *complexidade* se refere a uma filosofia da vida, em que a ciência e a natureza fazem parte. E a vida não é exata. Nesse sentido, além da incerteza, da desordem, do imprevisível e do inconstante, a *complexidade* também considera a falibilidade como parte do processo. A falibilidade do indivíduo pesquisador e da epistemologia que o forma. A incompletude e a inconclusão também devem ser consideradas no *pensamento complexo*. A incompletude da pesquisa e do pesquisador. A inconclusão da pesquisa e do pesquisador. A *complexidade* considera o ato formativo como sempre de natureza processual e contínua. Sobre isso, segundo Moraes (2014, p. 37), “toda identidade de um sistema *complexo* está sempre em processo de vir-a-ser. É algo inacabado, sempre aberto, em evolução, em mutação e transformação”.

Apesar de a ciência moderna ter contribuído para o avanço tecnológico e para o desenvolvimento, Morin (2005, p. 15-18) considera que ela traz em seu bojo algumas características negativas, como: a fragmentação do conhecimento, a especialização e o afastamento do indivíduo frente ao fenômeno investigado. O *pensamento complexo*, segundo Petraglia (2001, p. 23), “integra os modos de pensar, opondo-se aos mecanismos reducionistas. Considera todas as influências recebidas, internas e externas, e ainda enfrenta a incerteza e a contradição (...) Enfatiza o problema, e não a solução”.

Por isso, Morin (2011b, p. 73-74) propõe uma *scienza nuova*, que visa a não acabar com a ciência moderna, mas redimensioná-la, pois “trata-se de uma transformação multidimensional do que entendemos por ciência, respeitante ao que parecia constituir alguns dos seus imperativos intangíveis, a começar pela inevitabilidade da parcelarização disciplinar e da fragmentação teórica”. O conhecimento dos fenômenos na perspectiva complexa é aberto, cruza as fronteiras das disciplinas (mais uma travessia!), possibilitando a criação de algo novo e a existência de variados níveis de realidade.

Segundo Moraes, para compreender os fenômenos *complexos* que se apresentam na contemporaneidade são necessárias outras lentes epistemológicas que divirjam do paradigma da ciência moderna, uma vez que a realidade atual tem se mostrado de forma “dinâmica, mutável, multidimensional, contínua e descontínua, estável e, ao mesmo tempo, instável, imprevisível e não linear em sua dinâmica operacional” (MORAES, 2015, p. 65). Consoante isso, a *complexidade* evoca outra epistemologia:

A complexidade implica uma atitude que requer, por sua vez, um novo olhar sobre

o objeto do conhecimento, bem como sobre o aluno, o professor, a escola, os problemas educacionais e a própria dinâmica da vida. Um olhar que nos leve a encontrar uma abertura epistemológica capaz de estender a noção de sistema um pouco mais além da física e da biologia, na tentativa de compreender não apenas a natureza ordenada/desordenada da matéria e o funcionamento dos sistemas vivos, mas também as organizações sociais como sistemas complexos e, dessa forma, melhor compreender os fenômenos educacionais (MORAES, 2015, p. 45).

Segundo Moraes e Torre (2005), nossos pensamentos e hábitos foram formados a partir do paradigma clássico e têm forte influência em nossas atitudes dentro e fora do contexto acadêmico. Olhar para a influência dos paradigmas da ciência na educação contribui para pensarmos sobre o nosso pensar, repensarmos nossas práticas e como o nosso agir local tem reflexos no contexto maior. Esse parece ser o nó górdio advertido por Moraes (2015), no entanto, como a própria autora afirma, denunciar o que está acontecendo sem anunciar novos percursos não fará com que tenhamos pistas que promoverão a *travessia* para a reforma do pensamento, principalmente na educação.

Nesse sentido, emergiu a necessidade de olharmos para o interior dos processos educacionais, e pensar a influência do paradigma clássico sobre a gestão no contexto universitário e de como o *pensamento complexo* pode contribuir para o seu redimensionamento. Para tanto, lançaremos mão dos princípios da *complexidade* que são considerados por Moraes (2015, p.52) como “categorias do pensamento” que nos auxiliam “a pensar e compreender a *complexidade* e a colocá-la em prática”.

Os princípios ou os operadores cognitivos da *complexidade* caracterizam-se como pistas que servem como indicadores na compreensão da *complexidade* existente na realidade educacional, além do mais, “facilitam a percepção e a compreensão da *complexidade* presentes nas diferentes dimensões constitutivas dos processos educacionais, possibilitando o desenvolvimento de práticas mais condizentes com este enfoque teórico [...]”. (MORAES; NAVAS, 2015, p. 52).

Esses operadores cognitivos serviram para promover a conjunção das partes de um todo e, também, para nosso pensamento funcionar com abertura à complexificação, pois o *pensamento complexo* “é um pensamento da solidariedade entre tudo o que constitui a nossa realidade” (MORIN, 1997, p. 11). Os operadores da *complexidade* jogaram luz nos fios que teceram o cenário *complexo*. Com isso, aceitei o “convite para pensar” de Morin (2010) e tentei estabelecer conexões entre os princípios da *complexidade* com a gestão do curso de pedagogia, objeto desta tese. A seguir, apresentei os princípios da *travessia*.

3.3.3 Princípios da *Travessia*

*Mestre não é quem sempre ensina, mas
quem de repente aprende*
Guimarães Rosa

Muitos mestres, como Capra (1997) e Morin (2005; 2008b), têm me ensinado que é preciso uma nova configuração epistemológica, com base na *complexidade*, para que possamos compreender melhor o contexto à nossa volta. Em geral, são teorias que questionam, sem excluir, o modelo racional predominante como lente exclusiva para entendermos/conhecemos. Ao mesmo tempo que questionam o modelo vigente, as teorias de base *complexa* demonstram alguns elementos que podemos explorar para redimensionar o nosso olhar frente aos fenômenos.

De acordo com Vieira (2000), muitos são os teóricos que nos auxiliam a entender o nosso contexto numa perspectiva que abrange a visão sistêmica e, ao mesmo tempo, a *complexidade*, como Edgar Morin, Laszlo, Niculescu, Prigogine, entre outros. São teóricos que nos mostram pistas que facilitam o entendimento dos fenômenos *complexos* e que podem ajudar a reformar o nosso pensamento, no intuito de reconstituirmos não só a educação, bem como a ciência e a forma como enxergamos o planeta e a própria vida. São teorias que constituem um quadro referencial que não tem aplicabilidade apenas nas áreas que foram desenvolvidas, mas, também, em outras áreas do conhecimento (Morin, 2011a).

Na verdade, parto do entendimento de que a *complexidade*, enquanto paradigma, ofereceu-nos “óculos” capaz de reformar nosso pensamento e, mais do que isso, forneceu-nos princípios ou operadores cognitivos que servem de guias para ressignificarmos nossas práticas, inclusive na gestão de uma graduação. Em outras palavras, os princípios da *complexidade* auxiliaram-nos a compreendermos melhor os processos e práticas da gestão do curso de pedagogia, enquanto fenômeno, para que possamos propor indicadores para o seu redimensionamento, à luz da *complexidade*.

Nesse íterim, inferimos que os sete *operadores cognitivos da complexidade* (MORIN, 2011) podem servir como guias desta visão; são eles: 1) O *princípio sistêmico* pode nos auxiliar nessa visão mais ampliada, à medida que um sistema é formado de partes, com características singulares, e são essas particularidades que compõem a identidade do sistema; 2) o *princípio hologramático*, ao considerar a imagem de que cada uma das partes de um

sistema carrega, em si, a identidade contida no todo; 3) o *princípio retroativo*, ao superar a linearidade, utilizando a retroação como referência quando o efeito passa a ser também a causa; 4) o *princípio da recursividade*, ao ampliar o *princípio retroativo*, quando considera que cada parte do sistema tem sua relevância por ser causa/efeito e por ser responsável por seu próprio redimensionamento; 5) o *princípio de autonomia/dependência*, ao considerar a autonomia ativa de um sistema, mas, também, sua dependência do contexto no qual está inserido; 6) o *princípio dialógico*, ao destacar as relações e as interações típicas de um sistema que opera na complexidade; e 7) o *princípio de reinserção do sujeito* no processo de construção do conhecimento, ao considerar o ser humano como sujeito cognoscente, ativo no sistema, crítico, criativo e integrante do sistema.

Afora os sete princípios da *complexidade*, outros princípios, tais como o da auto-organização, que compõe a capacidade dos sistemas vivos e de se auto produzirem com o tempo; o princípio da incerteza, ao reintroduzir a importância da visão subjetiva aos fenômenos complexos; o princípio da incompletude e da inconclusão dos sistemas considerados complexos e não completos, passíveis de aperfeiçoamentos constantes; configuram-se um corpo de princípios que nos aponta para a superação da visão binária e dual do racionalismo burocrático que turva a nossa compreensão do real. Esses princípios foram emergindo, uma vez que as leituras e o estudo do referencial teórico foram avançando.

Nesse contexto, a gestão do curso de pedagogia necessita ser olhada a partir da *complexidade*, dado que as atividades de gestão tendem a ser relacionadas e se impactam mutuamente. Isso faz sentido, uma vez que as várias instâncias que compõem a gestão estão interligadas; assim, uma ação, por mais isolada que seja, reverbera em outras, fazendo emergir aspectos diferentes daqueles previstos, pois o fluxo das ações não segue o que se definiu inicialmente pela gestão, e, sim, aquilo que vai surgindo no fluir do processo. Além disso, os gestores, muitas vezes, não se dão conta disso ou se atêm à previsibilidade e ao caráter determinístico daquilo que foi definido de uma maneira estruturada e, por vezes, fechada em si mesma. Diante disso, nos propomos a entender a gestão numa abordagem *complexa*. Antes, precisamos entender a universidade como sistema *complexo*, é isto que veremos a seguir.

3.3.4 As universidades como sistemas complexos

Ao considerar a universidade e sua gestão, assim como, o contexto no qual essa instituição está inserida, *complexos* e, enxergando-a pelo prisma dos sistemas abertos (Deschamps, 1986) e do *pensamento complexo* (Morin, 2000, 2011), passo a considerar as influências tanto de sua comunidade interna, quanto do meio no qual está imersa, o que ajuda na compreensão da universidade, enquanto sistema *complexo*.

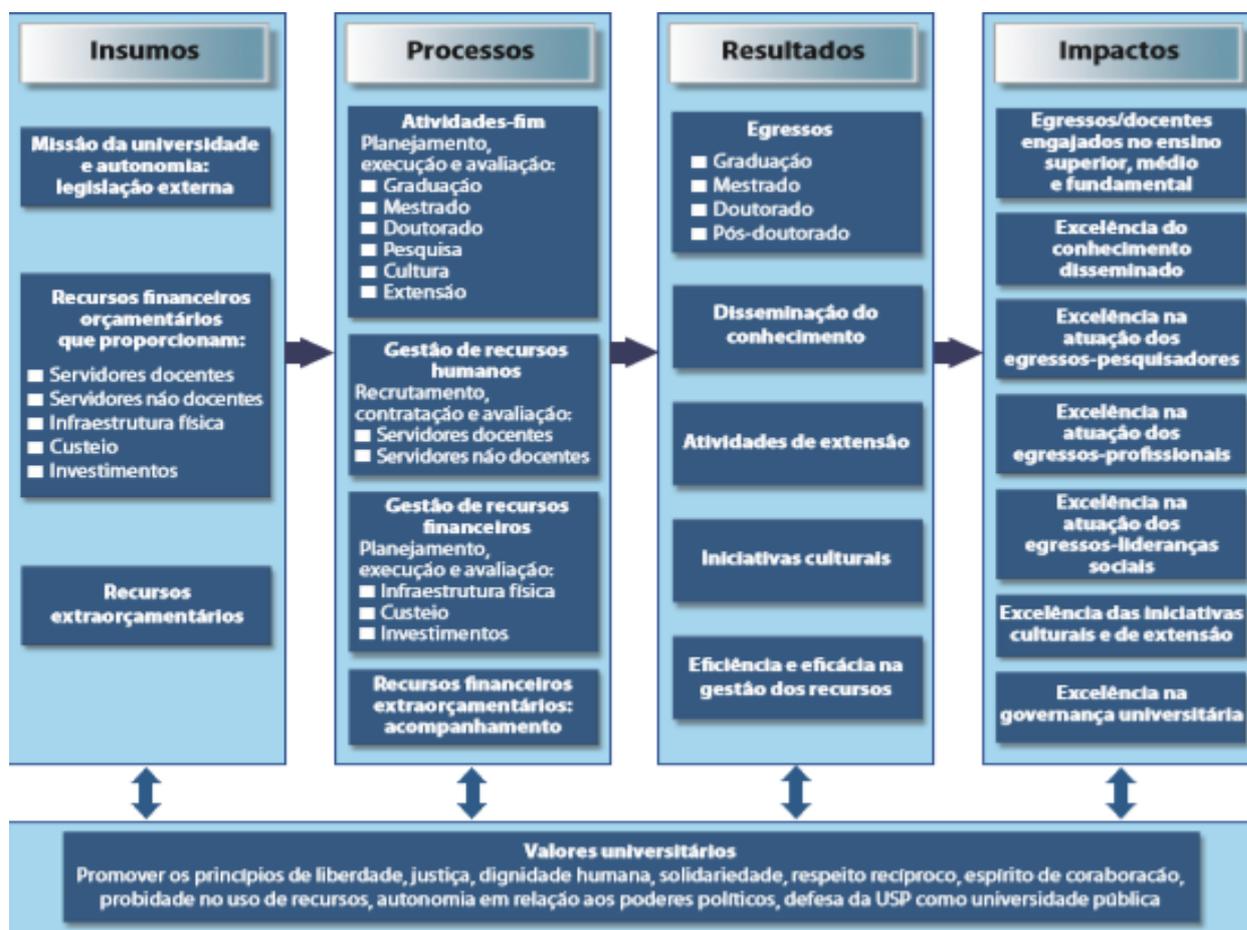
Ao usar a abordagem sistêmica e complexa, me permiti pensar a universidade em seu todo, e não somente em setores isolados (DEMO, 1985; MARCOVITCH, 2015). Estes dois autores, nos apontam elementos para a caracterização da universidade como sistema *complexo* ao, por exemplo, demonstrarem as partes básicas de um sistema aberto como entrada (*inputs*), processamento (*feedbacks*) e saída (*outputs*) (DEMO, 1985) e - insumos, processos, resultados e impactos (MARCOVITCH, 2015).

No estudo de Demo (1985) os *inputs* seriam as necessidades e demandas da sociedade para com as instituições, os *outputs* seriam as respostas das instituições às demandas sociais e os *feedbacks* seriam as novas necessidades sociais, originadas das respostas das instituições ou do poder político às demandas iniciais.

No estudo de Marcovitch (2015) os insumos seriam as necessidades provenientes do meio onde a instituição está alocada, os processos seriam a transformação das demandas do contexto em bens e serviços, e na saída do sistema estariam os resultados dos processos na forma de respostas às demandas iniciais, além dos impactos que seriam a forma como a sociedade receberia a resposta da instituição às suas demandas.

Abaixo, trouxemos o modelo de universidade como sistema complexo, proposto por Marcovitch (2015), por considerar mais alinhado ao estudo e, também, por aprofundar seus elementos no contexto das universidades públicas.

Imagem 1: Universidade como sistema, de acordo com Marcovitch (2015)



Fonte: Marcovitch (2015).

No modelo acima, na entrada do sistema, os insumos comporiam um conjunto de três grupos básicos, são eles: o documental, o investimento, e o extraorçamentário. O primeiro grupo é formado pelos documentos, frutos da relação com o meio externo, que alicerçam e dão sentido às atividades da universidade: resoluções, normativas, planos e decreto; assim como, a missão e a visão da universidade construída a partir do diálogo com seus membros e a legislação vigente. O segundo grupo compõe os recursos que financiam o funcionamento de toda estrutura universitária, de sua infraestrutura à contratação e manutenção de pessoal. E por fim, um terceiro grupo que são os recursos extraorçamentários, que tem característica temporária, que não consta nos aportes fixos da instituição e que são oriundos Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs), Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), entre outros.

O processamento compreende às ações desenvolvidas pela universidade, através de seu corpo gestor e seus membros, para cumprir sua missão institucional, ao planejar, executar

e avaliar suas atividades-fim, da graduação à pós-graduação; a sua gestão de recursos humanos; a sua gestão de recursos financeiros; e o acompanhamento dos recursos extraorçamentários (MARCOVITCH, 2015).

Os resultados (saída do sistema) seriam os objetivos institucionais alcançados, fruto dos processos de gestão da universidade e que podem ser concretizados pelos estudantes formados nos diversos níveis e nas mais variadas áreas do conhecimento; nas pesquisas e nos projetos culturais e de extensão materializados e na gestão dos recursos que permitem o funcionamento do sistema universitário.

Quanto aos impactos seriam os efeitos das saídas do sistema universitários sobre seu meio externo. No modelo, esses impactos são exemplificados pela atuação profissional dos egressos e dos docentes da instituição, na sociedade, seja por meio do ensino, da pesquisa, da extensão; seja pelos eventos culturais promovidos pela universidade. Por fim, como fio integrador do modelo, estão os valores universitários, expressos em seus documentos, na missão e na visão de futuro da universidade e que devem fundamentar toda ação institucional (MARCOVITCH, 2015).

Embora o modelo construído por Marcovitch (2015) tenha se baseado na Universidade de São Paulo (USP), com as peculiaridades de uma instituição pública estadual - e que a credenciam como a melhor universidade do Brasil (MARCOVITCH, 2015; SASSAKI, 2016) – muitos dos elementos trazidos pelo modelo de universidade como sistema, podem ser encontrados nas instituições federais de educação superior (IFES).

Ambas instituições, tanto estadual quanto federal, são públicas o que se igualam quando o assunto é financiamento advindo dos cofres estatais e, em última instância, do contexto exterior às universidades. No caso da USP, recursos provenientes do estado de São Paulo, e no caso das IFES, oriundos dos cofres da união, além de outros recursos extraorçamentários.

Tendo como luz o *pensamento complexo* que nos permite olhar para as instituições públicas como partes de um sistema de educação, corresponsáveis pela qualidade e pelo alcance dos objetivos traçados pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para a educação superior e cujos resultados produzem efeitos em todo o cenário educacional brasileiro e consequentemente na sociedade em geral, percebemos que tanto a universidade estadual quanto a federal compõem o mesmo sistema.

Da mesma forma, que compreender as universidades como sistemas *complexos*, com suas particularidades, sob o princípio dialógico do *pensamento complexo* (MORIN, 2003),

permite-nos enxergá-las em suas dimensões, ao mesmo tempo complementares, concorrentes e antagônicas, além de indissociáveis e indispensáveis para a compreensão de sua inteireza (MORIN, 2003), além de permitir uma compreensão mais ampliada do que ocorre de fato em sua estrutura.

Ao trazer as abordagens que veem as universidades como sistemas *complexos* e ao inferirmos seus efeitos em sua gestão e na gestão de seus cursos, procurei contribuir para o entendimento acerca do contexto e das instituições universitárias, a partir da perspectiva sistêmica e *complexa*.

Desta forma, acreditamos ter construído a fundamentação teórica para a interpretação dos demais componentes deste estudo, os quais contribuem para compreender como está acontecendo os processos e as práticas de gestão do curso de Pedagogia de uma IES pública do nordeste brasileiro.

A seguir, abordaremos o método que utilizamos neste estudo. Assim, no capítulo seguinte apresento o método, como ponte para a travessia metodológica, assim como o percurso metodológico construído estrategicamente para as etapas da pesquisa.

4 O MÉTODO: A PONTE PARA A TRAVESSIA METODOLÓGICA

Ao pesquisador cabe compreender, buscar os porquês, as causas das perguntas que o mundo da educação nos está propondo.

Magda Soares

Quando cheguei ao doutorado, método e metodologia pareciam-me sinônimos. Aos poucos, com os seminários, com a escuta atenta aos professores do programa e com as leituras, pude compreender a diferença. Esse entendimento é decisivo para o pesquisador. Consoante isso, Morin (2008, p.35) diz que,

A palavra método não significa de jeito nenhum, metodologia. As metodologias são guias a priori que programam as pesquisas, enquanto que o método derivado do nosso percurso será uma ajuda à estratégia (a qual compreenderá ultimamente, é certo, segmentos programados, isto é, metodologias, mas comportará necessariamente descoberta e inovação). O objetivo do método é ajudar a pensar por si mesmo para responder ao desafio da complexidade dos problemas.

Na minha caminhada antes do doutorado, ministrei disciplinas de metodologia em

cursos de graduação à distância. Confesso que nunca tinha pensado na diferença entre metodologia e método e, especialmente, na possibilidade, deste último, ser desdobrado em programa e estratégia, como nos sugere o método inspirado na *complexidade*.

Outra aprendizagem nesse meu percurso doutoral foi a de que precisamos optar por um método que dialogue, epistemologicamente, com a pesquisa que pretendemos empreender. Teoria e método devem andar de mãos dadas. Para Morin *et al.* (2003, p.24), “o método, gerado pela teoria, regenera a própria teoria.” Esse aprendizado foi importante pra mim, pois antes corria-se o risco de escolher uma teoria de um paradigma emergente e, ao mesmo tempo, um método mais cartesiano para a pesquisa, o que poderia configurar uma incoerência epistêmica.

Na escrita desta tese, me inspiro no método, cuja matriz teórica é o *pensamento complexo*, a partir de Edgar Morin. Ao escolher o método, exponho a minha concepção de pesquisa e, sobretudo, a minha postura diante do meu objeto de estudo. E ao me expor, anuncio a minha não neutralidade, ao passo que comunico a presença da minha subjetividade no ato da escrita e na condução da pesquisa, obedecendo ao princípio da *complexidade*, em que o sujeito cognoscente é reintroduzido no processo de construção do conhecimento.

Ao aderir ao método *complexo*, fiz a opção por

um método vivo, em permanente reconstrução, capaz de articular objetividade e subjetividade. Princípios gerais que apelam e exigem criatividade, sensibilidade e inventividade do pesquisador, ao mesmo tempo em que permitem distinguir rigidez de rigor científico. Essa pode ser uma síntese provisória sobre o desafio do método complexo na atividade de pesquisa (ALMEIDA, 2012, p.113).

A opção por este método é coerente à escolha da teoria que fiz uso nesta tese. De acordo com Morin *e tal.* (2003, p.24), “na perspectiva *complexa*, a teoria não é nada sem o método”, ou melhor, “a teoria quase se confunde com o método”. E método é “[...]aquilo que serve para aprender e, ao mesmo tempo, é aprendizagem. É aquilo que nos permite conhecer o conhecimento” (p. 29). E para tanto, o método *complexo* apresenta duas características distintas e, ao mesmo tempo, complementares: ser programa e ser estratégia.

A primeira, a função programa, consistirá na minha questão norteadora de pesquisa e nos meus objetivos, geral e específicos (apresentados no capítulo 1), que tomei como pistas para a travessia, servindo de desencadeadores para a pesquisa e que, ao longo do processo, foram ressignificados a partir das emergências, advindas do meu contato com o fenômeno, e da minha retroalimentação enquanto pesquisador implicado na pesquisa. Já a segunda, a

função estratégia, consistiu nas decisões tomadas por mim, com base no caráter flexível e na possibilidade de bifurcações ao longo da pesquisa, o que me possibilitou alterar os desencadeadores da pesquisa, dada a dinamicidade do fenômeno que foi estudado.

Além da inspiração no método, a partir de Edgar Morin, a presente pesquisa buscou valorizar as narrativas de quem experiencia o fenômeno (Gestão do curso de pedagogia de uma IES pública do nordeste brasileiro), por meio de suas memórias. A partir das narrativas, pude me aproximar do objeto de estudo da tese, compreender melhor o fenômeno e interagir com os participantes. Trata-se de uma forma de gerar novos conhecimentos sobre o fenômeno estudado, o que compreende, em última instância, observação e interação com o pesquisado.

Para tanto, utilizei como instrumento para a geração das narrativas, conversas recursivas, com 9 sujeitos que compõem o curso de pedagogia (apresentado neste capítulo). Optei por realizar conversas inspiradas no princípio recursivo de Morin (2011), pois as mesmas tem como característica ser mais aberta e flexível. Na conversa inspirada na recursividade, fui orientado por temas geradores (figura 9). Neste tipo de conversa, o pesquisador tem a possibilidade de realizar perguntas ou colocações que não estão nos temas iniciais, se assim a conversa o conduzir. Ao participante também é permitido tecer narrativas que extrapolam o perguntado, além do ir e vir de suas memórias acerca do fenômeno pesquisado, o que deixa a conversa mais fluída e dinâmica.

Ao valorizar as narrativas de quem experiencia o fenômeno, busquei valorizar o “Outro”, o “Observado”, suas vivências e subjetividades. Valorizo, também, o “Observador”. Para Morin (2008) “o retorno do observador é uma descoberta científica capital do século XX” (p.452). Penso que ao gerar dados ancorados em narrativas, memórias e experiências dos sujeitos, e ao englobar o sujeito ao objeto, sinalizo para a natureza qualitativa, presente neste estudo.

Um outro aspecto, a meu ver, importantíssimo, e que foi levado em consideração na construção desta tese, foi o respeito aos participantes, desde a escolha de um local e horário adequado às suas necessidades, até a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados informados. Igualmente respeitado foi o universo próprio de quem forneceu os dados para a pesquisa, por meio das narrativas, memórias e impressões, sobre a experiência com o fenômeno, respeitando um dos operadores da *complexidade*: a reinserção do sujeito pensante na construção do conhecimento (Morin, 2011).

Além disso, considerei os operadores cognitivos da *complexidade* (apresentados no capítulo 3), conforme Morin (2011), como sinalizadores para as tomadas de decisão na

travessia metodológica e para operar estrategicamente na pesquisa. Além dos operadores cognitivos da *complexidade*, outros operadores ou princípios, tais como o da auto-eco-organização, o da incerteza e da incompletude, assim como os princípios da ecologia da ação, configuraram-se como um *corpus* de sinalizadores que me permitiu olhar estrategicamente para a pesquisa, a fim de buscar uma “via de aproximação da realidade”, conforme alega Morin.

O princípio da “auto-eco-organização”, destacou a capacidade dos sistemas vivos (inclusive o pesquisador) de se auto produzirem com o tempo e a compreensão da indissociabilidade entre os indivíduos e o contexto. Os princípios da “incerteza” e da “incompletude dos sistemas complexos” ajudou-nos a entender que a vida é incerta; que qualquer construção humana, inclusive a pesquisa, deve conviver com a incerteza em seus processos e que o *pensamento complexo* não significa, pensamento completo.

Já o princípio da “ecologia da ação” possibilitou-nos compreender que toda ação é uma ação ecologizada (Moraes, 2015); em que o sistema é afetado pelos indivíduos que o constituem, e os indivíduos são influenciados pelo sistema, no qual fazem parte. E que é difícil prever e controlar os desdobramentos da nossa ação, pois “sabe-se hoje que uma ação, lançada ao mundo, entra num turbilhão de interações e retroações, que podem se voltar contra a intenção inicial” (Morin, 1998, p.19).

Compreender as bifurcações, as retroações, a desordem e a imprevisibilidade dos fenômenos complexos não significou negarmos a ordem, a linearidade e a objetividade, também presentes nesses fenômenos, mas, sobretudo, jogarmos luz em algo que faz parte do caráter humano e que, por muitos séculos, foi apagado pelo paradigma cartesiano. Segundo Moraes (2015) ao incorporar a incerteza e as emergências como categorias permanentes de busca científica e de mediação com a realidade, tanto de estratégia de ensino, como de pesquisa em educação, superamos o caráter determinístico presente na ciência e na educação.

Ao considerar esses aspectos, mostro a necessidade que o método, baseado na *complexidade*, apresenta de ruptura de paradigmas alicerçados em verdade absoluta, objetividade e neutralidade dos sujeitos envolvidos, para se consolidar com a interpretação dos dados gerados na pesquisa. Nesse tipo de compreensão o pesquisador é exigido a aprofundar seus conhecimentos sobre o fenômeno estudado, assumindo-se enquanto sujeito implicado e assumindo suas próprias interpretações.

No movimento interpretativo e de compreensão foi demandado retomadas constantes ao encontrado. Por isso, após cada conversa, os dados eram transcritos na íntegra e enviados

aos participantes para que eles incluíssem, excluíssem ou alterassem suas narrativas, permitindo, com base nos princípios recursivo e retroalimentador, a qualificação dos dados gerados. Nesse tipo de interpretação complexa, os dados são construídos, desconstruídos e reconstruídos permanentemente. No caso específico desta tese, apenas duas transcrições voltaram acrescidas de mais informações. Os demais participantes ficaram satisfeitos com o que tinham narrado na conversa.

Esta é outra mudança significativa no meu agir como pesquisador. Se antes, consideraria a fala do pesquisado unicamente no momento da conversa, agora, sei que a simples presença do pesquisador influencia o que é dito no meio em que a pesquisa ocorre e, também, o quanto a entrevista/conversa pode provocar desordem²² ao entrevistado, a ponto de, passados alguns dias, ele querer contribuir mais ou menos com o estudo.

A interpretação (construção de sentidos), no método, aconteceu em quatro movimentos: entre ordem e desordem; entre a priori e emergente; interação e entre organização da pesquisa pelo pesquisador. Esse tetragrama (apresentado neste tópico), sugerido por Morin (2008), é um operador cognitivo importante no método *complexo*, pois, permitiu-me perceber a pertinência de considerar tanto a ordem, quanto a desordem se quiser compreender o meu território de estudo.

Percebi o tetragrama *complexo* agindo em, pelo menos, duas dimensões: na pesquisa e no pesquisador. Na pesquisa, o movimento de ordem/*a priori*, aconteceu na construção da questão de pesquisa e dos objetivos iniciais, frutos de uma desordem/emergência externa anterior, provocada por várias instâncias (orientações, seminários, literatura, etc.), e desordens/emergências internas frutos de minhas interações (físicas, biológicas, cognitivas, sociais) com a temática estudada.

No pesquisador, a ordem/*a priori*, aconteceu no momento de chegada ao doutorado, resultado de desordens anteriores provocadas por inquietações experienciais na gestão universitária e que serviram de desencadeadores para o projeto de tese. Já as desordens posteriores foram resultantes de uma abertura epistemológica da minha parte que permitiu mudanças, naquele momento sutis, e que agora, vejo mais sedimentadas (embora, ainda em construção) no meu fazer pesquisa e no meu conhecer o conhecimento.

O contato com o lócus de estudo (curso de pedagogia) e com os sujeitos (gestores e não gestores), provocaram, a cada inserção, mudanças no meu agir e no meu pensar a pesquisa.

²² Termo utilizado por Morin (2008).

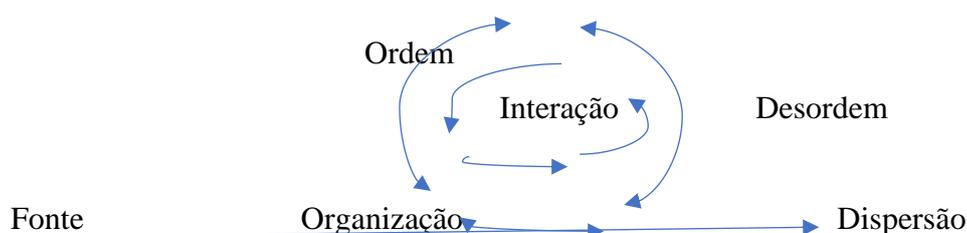
Era como se a cada contato, houvesse uma ampliação, uma complexificação, um melhor entendimento sobre o fenômeno. E a partir dessa complexificação, redimensionava os temas geradores, mudava minha postura, com base nos dados gerados nas conversas anteriores.

Nesse ínterim, a interação entre ordem e desordem tiveram um potencial (auto) transformador, tanto na pesquisa, quanto em mim. O que resultou em novas (auto) organizações, novas ordens (tese), e que certamente resultarão em novas desordens futuras, semente para novas organizações e novas ordens (pós-tese). O que denuncia a não-linearidade dos processos humanos, e o “circuito tetralógico” *complexo* (MORIN, 2008, p. 78)

O circuito tetralógico significa também, e isso veremos cada vez melhor, que quanto mais a organização e a ordem se desenvolvem, mais elas tornam-se complexas, mais elas toleram, utilizam e até necessitam da desordem. Dito de outra forma, esses termos ordem/organização/desordem e, sem dúvida, interação se desenvolvem mutuamente uns nos outros. [...] É preciso concebê-los juntos, ou seja, como termos ao mesmo tempo complementares, concorrentes e antagônicos. (p.79)

Entretanto, Morin vai dizer que “este circuito não é um círculo vicioso por que através dele se operam transformações irreversíveis, gêneses e produções”, e que o “circuito não é um movimento perpétuo”, pois, “sempre há desperdício, quer dizer, uma parte de desordem não recuperada que vira dispersão” (p.96).

Figura 5: Circuito Tetralógico Moriniano



Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base em Morin (2008, p.96)

De acordo com Morin (2003, p. 202), “um mundo absolutamente determinado, tanto quanto um completamente aleatório, é pobre e mutilado; o primeiro, incapaz de evoluir, e o segundo, de nascer”. Assim, “esse tetragrama permite-nos conceber que a ordem do universo se autoproduz ao mesmo tempo que esse universo se autoproduz, por meio das interações físicas que produzem organização, mas também desordem” (Morin, 2003, p.204).

As conversas recursivas com os sujeitos foram momentos de muita aprendizagem no

meu processo doutoral. Lembro-me da primeira conversa. Estava ansioso, nervoso mesmo. Agendei o local e o horário. Dias antes, solicitei uma orientação, que tinha, via de regra, efeito terapêutico e relaxante. Fui mais tranquilo. No fundo, o que tinha em mim, era o medo de não ter o controle das coisas em minhas mãos. Não tinha perguntas formuladas previamente. Tinha temas geradores e uma incerteza do que iria encontrar. Isso me perturbava. Era um jeito novo de fazer pesquisa e gerar dados. Mesmo assim, confiei e fui.

O cosmos me brindou na primeira conversa, com uma participante acolhedora e muita simpática, que foi logo me oferecendo uma cadeira, uma água e um café, e que serviu para tirar um peso dos meus ombros, fruto de tensão. A partir dali, comecei a confiar mais abertamente no que o universo tinha a me oferecer e ao que ele reservava à pesquisa. Sem amarras e mais relaxado realizei as demais conversas e fiquei satisfeito (com permissão da autocrítica) com os dados que obtive.

Quero dizer com isto que, assim como minha “desordem emocional” diante do novo, provocou “novas ordens” a partir das interações realizadas, no circuito tetralógico *complexo* “ordem e (auto) organização são inconcebíveis sem interações. Nenhum corpo, nenhum objeto, pode ser concebido fora das interações que lhe constituíram e das interações das quais ele participa necessariamente”. Assim como, “as interações são inconcebíveis sem desordem, ou seja, sem desigualdades, sem turbulências, agitações, etc., que provocam os encontros” (MORIN, 2008, p. 78).

A interpretação dos dados, gerados nas conversas recursivas, também buscou respeitar os quatro movimentos que compõem o tetragrama da *complexidade*, consciente de onde partimos (pergunta e objetivos de pesquisa) e consciente das emergências que foram surgindo, à medida que iria à campo e obtinha os dados. Além de caminhar consciente das incertezas e das dispersões da travessia, do processo (auto) organizador da pesquisa e do pesquisador, e confiante no devir. Essa foi a ética que nos acompanhou por todo o caminho.

Para além disso, procedi com algumas exigências, de ordem prática, como por exemplo, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE (Apêndice B) pelos participantes da pesquisa, no momento das conversas. Esse termo seguiu as orientações contidas nos documentos de orientação “TCLE 466 e 510”, os quais estão disponíveis no site do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UCS.

4.1 A ÉTICA DA TRAVESSIA

Este estudo foi realizado em conformidade com os padrões éticos, respeitando as resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, com o devido consentimento livre e esclarecido dos participantes e autorização institucional. O procedimento utilizado foi a conversa recursiva, cujos desencadeadores foram temas geradores da conversa. As respostas às conversas poderiam causar algum desconforto por se tratarem de vivências pessoais. O referido procedimento caracterizou-se como de risco baixo à saúde dos sujeitos e foi minorado com a garantia da manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa. Os dados obtidos com as conversas foram manuseados pelo pesquisador responsável e serão divulgados apenas em eventos científicos, resguardando o anonimato dos participantes. Ainda foi garantido aos participantes, desistirem da conversa ou do seu consentimento para a participação do estudo a qualquer tempo.

A minha inserção, enquanto pesquisador, na universidade objeto de estudo, só aconteceu por meio de anuência fornecida pela reitoria da instituição. Para isso, elaborei um Termo de Anuência Institucional – TAI (Apêndice C) documento no qual me apresentei e comuniquei os objetivos do estudo e os sujeitos que pretendia acessar para gerar os dados da pesquisa. Nesse documento, expliquei também a importância da realização da pesquisa, além do tempo médio necessário para a construção dos dados.

A primeira abordagem aos sujeitos e a inserção do pesquisador no campo de pesquisa foram realizadas após a aprovação do projeto de tese CAAE: 75435823.8.0000.5341 pelo Comitê de ética da Universidade de Caxias do Sul, em março/2024, considerando os aspectos relacionados ao sigilo tanto dos participantes, quanto da instituição, além dos cuidados éticos com o estudo. Como o objetivo foi obter as narrativas dos sujeitos, elaborei um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice B) que foi assinado e dado ciência pelo participante da pesquisa, a fim de tornar claro os objetivos da pesquisa e proceder com a utilização dos dados gerados a partir dessas conversas.

4.1.1 Procedimentos da travessia

Procedimentos preliminares:

- Aprovação do Projeto de tese pelo Comitê de Ética da Universidade de Caxias do Sul;
- Definição dos participantes da pesquisa
- Encaminhamento de uma solicitação de anuência institucional para a realização do estudo;

- Autorização e assinatura do TAI;
- Contato com os participantes (e-mail, presencial, etc.);
- Levantamento do número de participantes que, voluntariamente, participariam do estudo;

Procedimentos para a geração dos dados:

- Confirmação dos participantes que, voluntariamente, participariam do estudo;
- Definição dos temas geradores para a conversa recursiva;
- Apresentação do projeto de tese aos participantes;
- Assinatura do TCLE;
- Conversa recursiva (Temas geradores);
- Transcrição das conversas, gravadas em áudio;
- Devolutiva da transcrição dos áudios aos participantes, com a possibilidade de, recursivamente, contribuírem ainda mais com a pesquisa;
- Resposta dos participantes às devolutivas de transcrição;
- Transcrição final;
- Construção/compreensão de sentidos.

4.1.2 Riscos da travessia

A participação nas conversas poderia trazer algum desconforto, assim como, algum constrangimento ao participante, ao falar sobre as suas impressões e vivências na e sobre a gestão do curso de pedagogia. Este tipo de procedimento apresentou um risco baixo, que foi reduzido ainda mais pela garantia do sigilo e da confidencialidade dos participantes durante todas as fases do estudo e da certeza de que os dados gerados a partir das entrevistas seriam publicados apenas em eventos científicos, com o anonimato assegurado (Apêndice D), sendo manipulados exclusivamente pelos pesquisadores. Garanti ainda que os participantes da pesquisa não precisariam continuar a participação na conversa, caso se sentissem incomodados, desconfortáveis ou constrangidos, resguardando-os o direito de desistência na participação do estudo, nesses casos.

4.1.3 Benefícios da travessia

A pesquisa pretendeu compreender os processos e práticas de gestão, a partir das narrativas de 9 participantes/integrantes da licenciatura em pedagogia de uma universidade pública do nordeste brasileiro. Para os sujeitos ofereceu a oportunidade de uma oitiva qualificada sobre suas experiências e vivências na e sobre a gestão. Para a ciência, visou contribuir para o debate e para a literatura oferecendo uma compreensão sobre os processos e práticas de gestão no contexto universitário. Para a sociedade, ofereceu a oportunidade de ampliar a compreensão sobre a gestão no curso de pedagogia de uma universidade pública, no contexto contemporâneo. E para a universidade/curso pretendeu-se contribuir com o ensino e com a pesquisa, além de sua integração. Ademais, ofereceu uma compreensão sobre seus processos e práticas de gestão. Cabe ressaltar que os pesquisadores se comprometeram a divulgar os resultados da pesquisa à população que foi pesquisada. Assim, encerro minhas considerações sobre o método e de como pretendo caminhar na pesquisa. Em seguida, apresento a travessia metodológica realizada na tese.

4.2 TRAVESSIA METODOLÓGICA

A presente tese teve como pergunta orientadora: Como está acontecendo a gestão do curso de Pedagogia de uma IES pública do nordeste brasileiro, considerando os princípios do *Pensamento Complexo*? E teve como objetivo geral apresentar as contribuições do *Pensamento Complexo*, na forma de indicadores, para a gestão do curso de pedagogia.

Como o foco do estudo foi/é constituído por nuances *complexas* – gestão do curso de pedagogia de uma universidade federal - o fundamento teórico-metodológico foi orientado por sinalizadores que permitissem uma visão multidimensional acerca dos sistemas *complexos* (universidade, curso, etc.) e um pensamento *complexo* que possibilitasse enxergar o fenômeno (Gestão) e sua dinâmica como parte de um todo e não como um acontecimento isolado.

Para compreender melhor o tema central da tese – *Pensamento Complexo*, processos e práticas de gestão no contexto de um curso de graduação – o mapeamento dos estudos²³ nas bases de dados foi enriquecedor, uma vez que, por meio dele, compreendi melhor as travessias realizadas pelos pesquisadores que me antecederam na estrada; aprofundei conceitos; conheci os métodos trilhados e construí os instrumentos e as bases para a geração dos dados e para as

²³ Optei por colocar o mapeamento de estudos nacionais nos apêndices: 1) por não terem relação direta com a gestão no contexto universitário; e 2) para dar mais fluidez ao texto da tese.

interpretações realizadas.

Esse mapeamento teve como objetivo verificar artigos, teses e dissertações mais recentes sobre os temas estudados nesta tese. Foram utilizadas duas bases de dados: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Portal de Periódicos da CAPES. O levantamento ocorreu com buscas avançadas e a presença dos constructos: Gestão ou gestão universitária e *Pensamento Complexo* ou *Complexidade*.

Percebeu-se que nenhum artigo, tese ou dissertação selecionados tratavam da gestão no contexto universitário sob a ótica da *complexidade*; não problematizavam a gestão e sua relação histórico-cultural com o pensamento positivista trazida pela administração tradicional; muito menos, propunham indicadores para redimensioná-la à luz da *complexidade*; o que podemos inferir que o tema foi pouco pesquisado, no recorte temporal e espacial deste levantamento²⁴. No entanto, as discussões contidas nos trabalhos nos deram pistas de como interpretar a gestão no curso de pedagogia na perspectiva da *Complexidade*.

Resolvi então, transitar por outras vias, complexificando as buscas em trabalhos internacionais²⁵ e que dialogassem de modo mais próximo com a temática da gestão universitária pelo viés da *complexidade*. Do levantamento internacional obtivemos 3 estudos.

O estudo de Scott *et al.* (2017) foi o único a abordar os descritores: Gestão e *Pensamento Complexo*, ao considerar a necessidade de olhar para o *pensamento complexo* como uma lente teórica capaz de compreender formas emergentes de gestão institucional e capaz de dar conta do redimensionamento que a gestão de uma organização *complexa* precisa, diante das demandas desafiadoras do contexto atual.

Assim, pude constatar que o tema gestão (contexto universitário) e *complexidade* ainda poderia ser melhor explorado, configurando-se um tema, de um modo geral, original e relevante para compor a tese. No apêndice A coloquei todas as evidências mapeadas no levantamento realizado no primeiro semestre de 2023 na BDTD e no Portal de Periódicos da CAPES.

²⁴ Realizamos um mapeamento nos últimos cinco anos em teses e dissertações na BDTD e em artigos no Portal de Periódicos da CAPES. Este mapeamento consta no Apêndice A desta tese.

²⁵ Nessa busca: a) realizei buscas no site Google, mediante os descritores “pesquisa sobre teoria da *complexidade*” e “pesquisa sobre *pensamento complexo*”; b) entrei nos cinco primeiros *sites* que apareceram em cada busca, anotei os nomes dos pesquisadores vinculados às pesquisas sobre gestão no contexto universitário e procurei, no mesmo *site*, por seus artigos sobre a temática pretendida; e c) optei pelos estudos que citaram Edgar Morin nos resumos e nas referências.

4.2.1 Mapa da travessia

Considero e aprendi que a própria pergunta ou fenômeno de pesquisa sinaliza para o método que melhor se adequa ao estudo. Foi assim que optei pela pesquisa de abordagem qualitativa. A opção se justifica ao levar em consideração suas características, tais como: o contexto do objeto de pesquisa; a importância do pesquisador e dos sujeitos para o estudo e a procura por variadas fontes de dados (CRESWELL, 2010).

Além disso, não se buscou, com esta pesquisa, chegar a uma verdade educacional objetiva, mas a uma verdade vivenciada, experienciada e compartilhada por meio de narrativas – processos/práticas de gestão do curso de Pedagogia de IES pública. Procurei construir uma pesquisa baseada na compreensão e no acolhimento às narrativas, posto que a minha intenção não foi de julgar, e sim, de compreender, apreender e aprender sobre os sentidos de cada sujeito acerca da atividade de gestão do curso de Pedagogia.

Desta forma, a pesquisa partiu de um aprofundamento no quadro teórico (Teoria da *Complexidade*, Gestão, Pedagogia, Universidade pública, etc.), com o intuito de pinçar contribuições para entender o fenômeno em particular (Como está acontecendo a gestão do curso de Pedagogia de uma IES pública do nordeste brasileiro, considerando os princípios do *Pensamento Complexo*?). Também levei em consideração os ruídos contemporâneos - Documento (UNESCO, 2022); mapeamento de estudos nacionais e internacionais, em base de dados, acerca do *Pensamento complexo* e da Gestão).

Esta tese buscou sentido nas narrativas fornecidas pelos participantes sobre o fenômeno (gestão do curso de Pedagogia) e significado nas compreensões realizadas pelo pesquisador sobre os dados gerados a partir das conversas recursivas; das experiências dos sujeitos e da observação do pesquisador, para propor indicadores para uma nova forma de pensar a gestão do curso, por meio de uma perspectiva *complexa* e sistêmica, onde se entenda a relação entre a gestão, a comunidade (seus interesses) e os contextos interno e externo, que afetam e são afetados pela gestão e pelos resultados de sua atividade.

Do ponto de vista filosófico, o estudo tem característica *complexa*, uma vez que o pesquisador tenta compreender o fenômeno (objeto), sem esquecer o sujeito implicado no processo (pesquisador e participantes) e suas subjetividades (sentidos e significados sobre o fenômeno). Ao dar voz aos sujeitos, o pesquisador supera a pesquisa meramente objetiva e reintroduz o sujeito na produção do conhecimento, por meios de suas narrativas e impressões.

Quanto à temporalidade, a pesquisa doutoral foi realizada entre 2022 e 2025. A

geração de dados ocorreu com sujeitos que integravam a comunidade e a gestão do curso de Pedagogia em 2024. Quanto à espacialidade, a pesquisa se desenvolveu num curso de licenciatura em Pedagogia, numa universidade pública federal, situada no nordeste brasileiro, que está atrelada a um sistema de universidades federais brasileiras, integradas ao MEC e ao governo federal.

Quanto às estratégias de investigação utilizei a abertura e a flexibilidade que o método inspirado na *complexidade* outorga ao pesquisador para alterar rotas, mudar caminhos sempre que necessário (conforme imprevistos na *travessia!*), sem esquecer o rigor metodológico e orientado pelos sinalizadores da *travessia* (parte programática do estudo: pergunta e objetivos de pesquisa).

A vantagem de optar por um método aberto aos fluíres da pesquisa é a possibilidade de realizar ajustes estratégicos com o mesmo rigor de formas mais tradicionais de fazer pesquisa. O que exige do pesquisador maior conhecimento do método utilizado. Já a desvantagem reside na suscetibilidade a tudo o que é imprevisível ou incontrolável por parte do pesquisador. Daí a importância do lado estratégico do método *complexo*, para dar conta de tudo aquilo que foge ao que foi programado. Em seguida, apresento o lócus e os caminhantes²⁶ da pesquisa.

4.3 LÓCUS E CAMINHANTES DA TRAVESSIA

O objetivo deste tópico é apresentar o lócus de pesquisa, iniciando pela caracterização da universidade, até chegar ao curso de pedagogia e aos participantes do estudo.

4.3.1 A universidade: atravessando o lócus de pesquisa

De acordo com o art. 1º de seu estatuto, a universidade, objeto de pesquisa desta tese “[...] é uma autarquia educacional, pessoa jurídica de direito público, mantida pela União, vinculada ao Ministério da Educação, dotada de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial”. Para tanto, “organizar-se-á com estrutura e métodos de funcionamento que preservem a unidade das suas funções de ensino, pesquisa e

²⁶ Utilizei o termo “caminhante” para designar os participantes do estudo.

extensão e assegurem a plena utilização dos seus recursos humanos e materiais”. (art. 7º do seu Estatuto). Além disso,

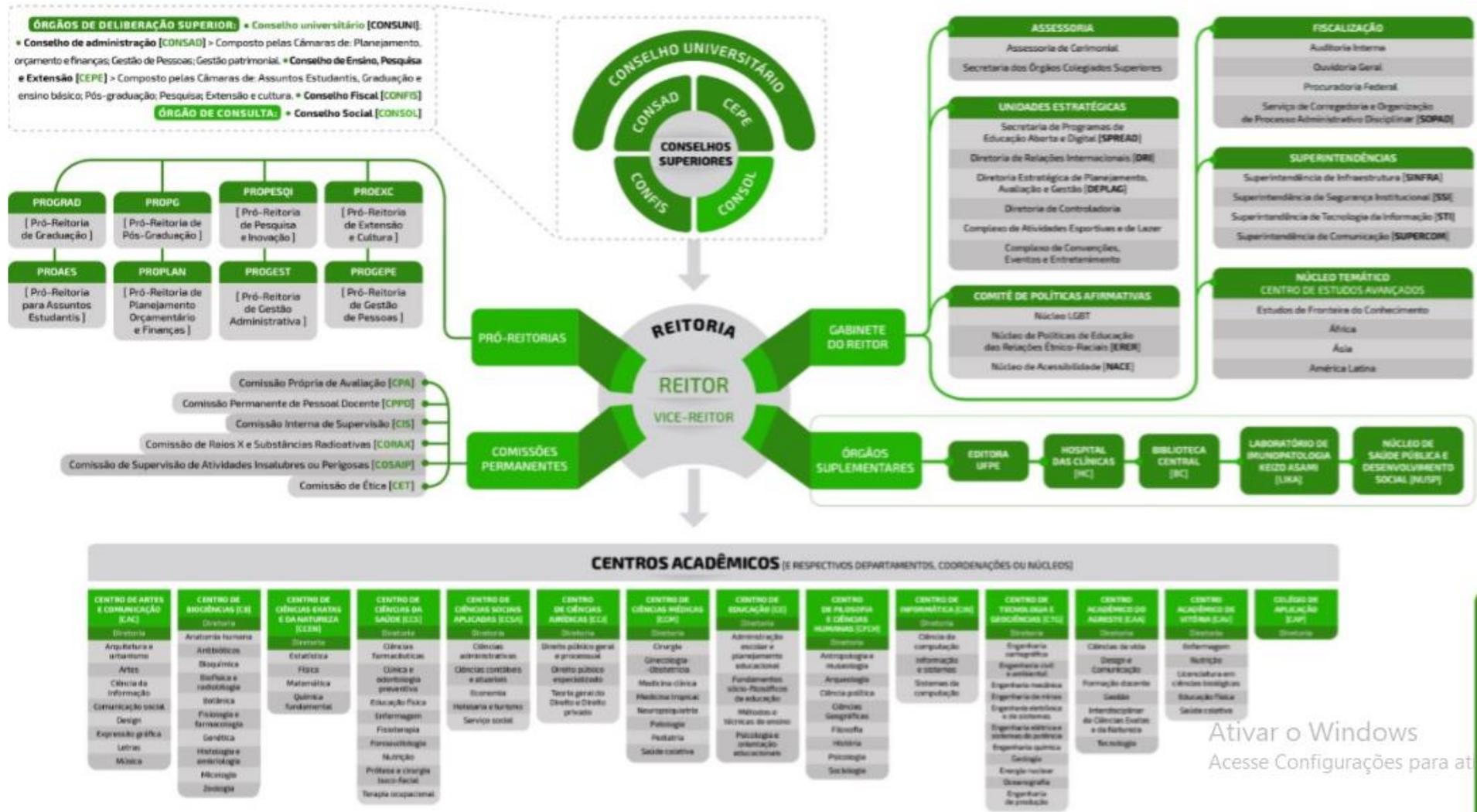
A Universidade é uma comunidade integrada por servidores (docentes e técnicos-administrativos) e por estudantes, que tem por objetivos principais a geração, o desenvolvimento, a construção da aprendizagem e a aplicação de conhecimentos, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma indissociável e integrada na formação do cidadão e do profissional, na difusão da cultura e na criação filosófica, artística e tecnológica. (art.5º do seu Estatuto).

Os servidores são admitidos por concurso público e alcançam a estabilidade após aprovação, de seus pares e chefias, nos três anos de estágio probatório. A partir da aprovação no estágio probatório, o servidor é considerado estável no cargo que ocupa, sendo considerado estatutário por responder ao regime do serviço público federal.

Além dos servidores estáveis, temos servidores docentes substitutos, aprovados em seleção simplificada, cujo vínculo com a instituição é temporário. A instituição possui colaboração de funcionários terceirizados, com contrato de trabalho regidos pelas leis trabalhistas. E são considerados estudantes todos aqueles regularmente matriculados em algum curso da universidade.

A figura 6 representa o organograma da universidade. Ele mostra os diversos setores que carecem de articulação, evidenciando o desafio do estudo.

Figura 6: Organograma da Universidade



Fonte: Sítio eletrônico da instituição, com algumas alterações realizadas pelo autor (2023), para que o sigilo institucional fosse mantido.

Ativar o Windows
 Acesse Configurações para ativar o

A universidade em questão é formada por três *campi*. É uma das maiores instituições de Educação Superior do Brasil, contando com 13 centros acadêmicos; 109 cursos de graduação, sendo 104 presenciais e 05 a distância; 149 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 74 mestrados acadêmicos (um em associação), 18 mestrados profissionais (três em rede) e 54 doutorados acadêmicos (três em rede e um multicêntrico) e 3 doutorados profissionais. Ao todo, são 97 programas de pós-graduação.

Além disso, possui 22 cursos de especialização presenciais e 04 pós-graduações *lato sensu* a distância, com 20 polos de apoio presencial; 597 grupos de pesquisa; 362 projetos de extensão e 120 eventos acadêmicos. Entre 2016 a 2020, foram 6.474 dissertações de mestrado e 3.018 teses de doutorado defendidas; e 55 patentes depositadas em nome da universidade e 8 patentes concedidas.

No campus principal, são mais de 40 prédios, dentre eles, a Reitoria, nove centros acadêmicos, oito órgãos suplementares, centro de convenções, concha acústica, clube universitário, creche para filhos de servidores, alunos e comunidade externa, casas dos estudantes: masculina e feminina e o restaurante universitário (RU). Fora do campus principal da universidade, há o Centro de Ciências Jurídicas, o Núcleo de Televisão e Rádios Universitárias, o Centro Cultural Benfica, o Memorial de Medicina e o Núcleo de Educação Continuada. No Interior do estado, estão o Centro Acadêmico do Agreste e o Centro Acadêmico da Zona da Mata Norte.

A universidade em questão conta com um público interno superior a 45 mil pessoas, entre estudantes, técnico-administrativos e professores. Dentre os estudantes, 29.438 estão matriculados nos cursos de graduação; 8.777 alunos na pós-graduação e 408 alunos do Colégio de Aplicação (ensinos fundamental e médio). São 8.355 estudantes beneficiados por meio do programa de assistência estudantil.

Entre os servidores da universidade, temos 2.494 professores efetivos do Ensino Superior e mais 237 professores substitutos; 55 professores do Colégio de Aplicação; e 3.855 servidores técnico-administrativos nos três campi, dos quais 1.166 do Hospital das Clínicas. Além de mais de mil funcionários terceirizados. A maioria dos números apresentados acima foram obtidos por meio do relatório de gestão elaborado em 2020, o que nos faz acreditar que esses números podem sofrer mudanças nos próximos relatórios.

Relacionando o objeto de estudo com o aporte teórico, de acordo com Morin (1996, p. 174), podemos “dizer que há complexidade onde quer que se produza um emaranhamento de ações, de interações, de retroações”. O organograma acima evidencia esse emaranhado.

Diante deste organograma, posso inferir o quão desafiador é gerir uma instituição complexa como a universidade, tanto pelas diversas atividades e objetivos que possui, quanto pelo seu tamanho, até mesmo pelos serviços que presta à comunidade interna e externa, a universidade é uma instituição que apresenta um grau elevado de complexidade para a gestão, tanto na sua estrutura quanto nos seus processos (SOUZA, 2009).

Para que a gestão possa dar conta, minimamente, desse emaranhado complexo no qual se constitui a universidade, o planejamento institucional surge como um instrumento de gestão, que dá suporte às ações dos gestores e das unidades que gerenciam. Para tanto, nos debruçamos acerca dos documentos que estruturam o planejamento da universidade desta tese, para entendermos os princípios e valores que conduzem os processos/práticas, especialmente, os de gestão na instituição.

4.3.2 O Planejamento na Universidade

Uma das atividades da gestão em instituições públicas é a de planejar, sendo o modelo de gestão de cada instituição que vai orientar a forma como o planejamento será construído. Entretanto, com o desenvolvimento das tecnologias, a disseminação do conhecimento e, sobretudo com a influência do contexto na vida das instituições, planejar deixou de ser uma mera função gerencial, para se tornar um desafio a mais para a gestão institucional. Isso por que planejar é construir um caminho de ações e intenções para se atingir um objetivo final. E dentro de uma instituição, muitos são os interesses e necessidades. Materializar os mais variados interesses e necessidades em um planejamento institucional que busque atingir esses objetivos é um grande desafio.

Para Meyer Junior e Lopes (2014), o ato de planejar nas instituições de educação superior é sempre um desafio, pois combina o aspecto racional e intuitivo, além de aspectos políticos e culturais que exigem da equipe de gestão mais do que o conhecimento técnico, a habilidade de lidar com as subjetividades presentes no âmbito universitário.

Ao mesmo tempo que a construção do planejamento é um desafio seja em instituições públicas ou privadas, o ato de planejar torna-se um instrumento que ajuda os gestores a enfrentarem os demais desafios inerentes à gestão, com responsabilidade coletiva, afinal de contas o documento tende a ser aprovado por um colegiado ou um conselho institucional. Ainda mais, se levarmos em conta as instituições enquanto sistemas abertos em interação constante

com o seu meio, existe a necessidade de documentos que orientem os gestores e demais trabalhadores em suas atividades.

Nesse contexto, planejar significa orientar, mostrar um caminho possível a todo o grupo de trabalho. Pode-se dizer que planejar é antever o que uma equipe deve realizar a curto, médio e longo prazo (MATUS, 1996). As universidades enquanto sistemas complexos e abertos são instituições que não fogem a regra e dispõem no hall de seus documentos de alguns instrumentos como o Plano Estratégico (PEI), o Plano de Desenvolvimento (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

O PEI é utilizado pela administração como um instrumento em constante aperfeiçoamento que visa manter uma instituição como um sistema integrado e em diálogo com o seu contexto (MINTZBERG, 2006). O PDI é formulado para um período de cinco anos e atrelado à avaliação institucional das universidades. O PDI é regulamentado pelo Decreto Presidencial n.º 5.773, de 2006 (BRASIL, 2006) e outras normativas posteriores. De acordo com o decreto, o PDI deve ser construído baseando-se em dez eixos temáticos, entre eles o PPI, específico para instituições de ensino e que orienta política e pedagogicamente a instituição.

4.3.2.1 O Plano de Desenvolvimento Institucional

O PDI está previsto legalmente pelo Decreto n.º 5.773 de 9 de maio de 2006, através de seus artigos 15 e 16, como um documento que traz consigo elementos de planejamento tradicionais como a missão, a visão e os valores institucionais, além de elementos estratégicos para um espaço temporal de 5 anos.

Conforme esse decreto e como base para avaliações do MEC, o PDI deve ser construído baseando-se em dez nortes temáticos: Perfil institucional; Perfil docente; PPI; Anexos, incluindo estatuto e regimento da instituição; Organização administrativa; Infraestrutura; Política de assistência aos estudantes; Organização financeira e orçamentária; Cronograma de implantação e desenvolvimento, tanto da instituição, quanto dos cursos em qualquer modalidade e Avaliação processual do desenvolvimento da instituição.

O PDI é um resumo do que está posto no PEI e isto fica evidente pelos eixos temáticos que o decreto exige. Os eixos temáticos do PDI contêm tópicos centrais que compõem o PEI. A diferença é que no PEI os eixos são aprofundados e considera-se um lapso temporal de atuação mais alargado, geralmente 10 anos.

A universidade objeto de estudo da tese está na terceira versão do seu PDI, que compreende o período de 2019 a 2023. Atualmente, a universidade debruça-se na confecção de um PDI mais atualizado, estando, nesse momento, em fase de escuta à comunidade. O PDI foi construído em consonância com as normativas vigente e mais recentes, especialmente, o Decreto Nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, artigos 20 e 21, e alguns documentos auxiliares como:

- Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB): Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e seu art. 46 faz referência ao processo de regulação institucional;
- Lei Nº 10.861 de 14 de abril de 2004: Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Introduziu como parte do processo avaliativo das IES o seu planejamento estratégico, sintetizado no que se convencionou denominar de PDI.
- Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024: O PNE apresenta 10 diretrizes e 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. As metas seguem o modelo de visão sistêmica da educação estabelecido em 2007 com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

4.3.2.2 O Planejamento Estratégico Institucional

Em 2018 foi realizada uma oficina de atualização do PEI (2013-2027) com a participação de diversos setores da universidade como Reitoria, pró-reitorias como PROPLAN, do comitê de governança institucional, do grupo que elaborou o PEI e alguns convidados, com o intuito de realizar um estudo de conjuntura, além de reavaliar a missão, a visão e os valores da universidade.

Assim como o PDI (2014-2018), a conjuntura foi analisada tomando como base o método SWOT, sigla proveniente do inglês *Strengths* (Forças), *Weaknesses* (Fraquezas), *Opportunities* (Oportunidades) e *Threats* (Ameaças). Essa análise teve início na oficina de atualização do PEI (2013-2027) e foi concluída com os relatórios de todas as comissões temáticas.

Forças e Fraquezas são características do contexto interno da universidade que podem impactar nos resultados institucionais. Já as Oportunidades e Ameaças são características do contexto externo à universidade e que podem influenciar os resultados da instituição positiva ou negativamente, respectivamente. Os quadros a seguir resumem o resultado da análise

SWOT.

Quadro 1- SWOT: ambiente interno

FORÇAS	FRAQUEZAS
Credibilidade e tradição institucional.	Comunicação institucional precisando de expansão.
Abrangência e quantidade de oferta de cursos e vagas.	Política de sustentabilidade (econômica, social, ambiental e institucional), ainda não totalmente abrangente.
Capacidade de Captação de recursos financeiros.	Cultura de avaliação precisando ser consolidada.
Quadro qualificado de docentes, discentes e técnicos-administrativos.	Integração de saberes de forma ainda restrita.
Competência adequada do corpo funcional e capacidade instalada.	Manutenção de espaços físicos e equipamentos sem garantia de recursos.
Política de apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão.	Política de internacionalização ainda desconhecida de parte do corpo docente.
	Ensino a distância restrito.
	Capacidade de produção científica docente ainda não totalmente utilizada.
	Novas práticas pedagógicas ainda não exploradas.
	Importância estratégica da pesquisa para o futuro da universidade ainda pouco conhecida.
	Formas alternativas de captação de recursos externos ainda desconhecidos.

Fonte: PDI 2019/2023, pág. 25.

Quadro 2- SWOT: ambiente externo

OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
Demanda crescente por ensino e qualificação profissional.	Mercantilização do Ensino Superior.
Desenvolvimento econômico e social no Brasil, no nordeste e no estado.	Forte concorrência universitária.
Importância geopolítica do Brasil.	Deficiência do sistema educacional em todos os níveis.
Novo Marco Legal da Ciência, Tecnologia e da Inovação (regulamentado pelo Decreto n° 9283/2018).	Desigualdade no fomento à pesquisa entre regiões brasileiras.
Valorização da sociedade do conhecimento e economia criativa.	Autonomia limitada (gestão de pessoas, administrativa e financeira)
Valorização da dimensão cultural diferencial do estado.	Infraestrutura urbana (mobilidade, segurança, energia, habitabilidade, etc.
Posicionamento geopolítico, econômico e	Afastamento dos centros de decisão que

cultural da universidade: fácil diálogo com a África, América Latina e outros.	demandam conhecimento, tecnologia e pessoal qualificado.
Novas tecnologias de ensino.	Crise econômica, política e social do país.
Aumento das demandas da sociedade por pesquisa, inovação e conhecimento.	Redução dos investimentos públicos nas IFES.
	Redefinição das prioridades e redução do financiamento público para CTI e Ensino.
	Desconhecimento da sociedade sobre a importância das atividades das IFES.
	Tensão geopolítica impactando a soberania do Brasil.

Fonte: PDI 2019/2023, pág. 26.

4.3.2.3 A Identidade Institucional

A identidade da universidade é definida pelo PEI, com base nos resultados da análise de conjuntura realizados à época. As informações contidas no quadro abaixo foram extraídas do PEI 2013-2027 e revelam o propósito, a missão, a visão e os valores da universidade objeto desta tese.

Quadro 3- Identidade Institucional

IDENTIDADE INSTITUCIONAL	
Propósito	Promover a transformação social através da formação humanizada e produção de conhecimento de excelência.
Missão	Promover a formação humana, ética e solidária, e a construção de conhecimentos de excelência voltados à transformação da sociedade.
Visão	Ser uma universidade de referência mundial comprometida com a transformação e desenvolvimento da humanidade.
Valores	<p>Cidadania – assegurar a liberdade, os direitos e as responsabilidades individuais e comunitárias;</p> <p>Cooperação – interagir para o bem comum: local, regional, nacional e internacionalmente;</p> <p>Criatividade – inovar teórica e</p>

	<p>aplicativamente, na construção interdisciplinar de conhecimentos relevantes à transformação socioambiental;</p> <p>Sustentabilidade - produzir conhecimento eticamente responsável, consciente de que desenvolvimento econômico e social é perfeitamente compatível com a preservação ambiental;</p> <p>Dignidade – tratar e retratar com respeito toda pessoa e comunidade;</p> <p>Diversidade – respeitar as características distintivas de pessoas e comunidades, em seus modos de ser e agir;</p> <p>Equidade – promover o justo compartilhar das condições fundamentais ao desenvolvimento humano;</p> <p>Inclusão – promover a inclusão de pessoas, em todas as dimensões, em função de suas necessidades e/ou diferenças.</p>
--	--

Fonte: PEI 2013-2027

4.3.2.4 O Projeto Pedagógico Institucional

A construção do Projeto Pedagógico de uma universidade deve ser fruto da participação coletiva da comunidade acadêmica e seus agentes. Em linha gerais, reflete a posição política e pedagógica da instituição educacional; oferece um caminho pedagógico por onde a formação deve passar. É resultado de debates com a comunidade acadêmica e análise sócio político-econômica, científico - cultural – tecnológica, e, humana - educativa, no sentido de pensar o seu presente institucional e projetar mudanças, reconfigurações e redimensionamentos em seus currículos, práticas pedagógicas, entre outros, alinhando-se às exigências contemporâneas.

O atual PPI da universidade corresponde ao período de 2019-2023, um novo está em fase de consulta pela comunidade interna da instituição e deverá ficar pronto até o fim de 2024. O futuro PPI está sendo construído levando-se em consideração um projeto de universidade

para o século XXI, do que existe de mais avançado do ponto de vista pedagógico e tecnológico, sem esquecer que

a produção e disseminação do conhecimento sejam acessíveis a todos os cidadãos, ancorado em valores como cidadania, cooperação, criatividade, sustentabilidade, dignidade, diversidade, equidade, ética e integridade, buscando, sobretudo, contribuir para a inclusão social dos sujeitos, independentemente de sua condição sociocultural e econômica. (Página do PPI na internet)

O documento frisa ainda a importância de que o projeto seja continuamente revisitado coletivamente, sempre com base no critério de justiça social. Outro dado interessante que posso extrair do documento é o compromisso da universidade, enquanto instituição pública de ensino, pesquisa e extensão, com a formação de profissionais com competência técnica, mas, sobretudo “atentos às demandas sociais das comunidades e sensíveis à condição humana dos sujeitos”.

Assim, em consonância com Santos (2010, p. 89), a universidade assume sua responsabilidade social “aceitando ser permeável às demandas sociais, sobretudo, àquelas oriundas de grupos sociais que não têm poder para se impor”. Com base nesse entendimento, o projeto pedagógico da instituição assume as concepções de ensino e de aprendizagem.

Além de profissionais qualificados a instituição visa a formação de pesquisadores comprometidos com o bem comum “por entender que a competência relacional se destaca entre as mais relevantes condições para um exercício profissional qualificado em quaisquer áreas da docência, da pesquisa e da extensão, que constituem o tripé de sustentação da Universidade”.

A IES em questão, é composta por muitos setores, cada qual com seus gestores, o que, para fins desta tese, seria impossível escutá-los, o que geraria um quadro de evidências grandioso. Como um dos focos desta tese é a geração de narrativas dos gestores, docentes, técnicos-administrativos e estudantes sobre a gestão do curso de Pedagogia, decido, por ora, fazer uma aproximação, por onde pretendo construir os dados da pesquisa.

4.4 O CURSO DE PEDAGOGIA: UMA APROXIMAÇÃO DO FENÔMENO

De acordo com Art. 29 do estatuto da universidade, a Reitoria é o órgão de administração geral com a incumbência de supervisionar e controlar a execução das atividades da instituição. Será exercida pelo reitor e, nas suas ausências e impedimentos, pelo vice-reitor (Art. 31). Os ocupantes destes cargos serão escolhidos pela comunidade acadêmica através de

eleição. Em seu art.32, § 2º consta que:

Somente poderão ser indicados para os cargos de Reitor e Vice-Reitor, docentes sob o regime de trabalho de tempo integral ou de dedicação exclusiva, ocupantes dos dois níveis mais elevados da carreira ou que possuam o título de doutor, neste caso independentemente do nível ou da classe do cargo ocupado.

Com base no § 3º, os docentes indicados devem possuir o mínimo de dois anos de exercício em cargo ou função de gestão na instituição e, segundo o § 5º, terão mandato de quatro anos, contados de sua posse, permitida uma recondução. Diferentemente da reitoria, em que só professores podem ocupar os cargos de reitor e vice, as pró-reitorias podem ser ocupadas por servidores técnico-administrativos desde que sob regime de trabalho de tempo integral ou de dedicação exclusiva, onde exercerão suas funções por delegação do reitor. Na tabela 1 apresento as pró-reitorias da universidade.

Tabela 1- Pró-reitorias da universidade

SIGLA	NOME DAS PRÓ-REITORIAS
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPG	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
PROPESQI	Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação
PROEXC	<u>Pró-Reitoria de Extensão e Cultura</u>
PROGEST	Pró-Reitoria de Gestão Administrativa
PROGEPE	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças
PROAES	Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis

Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

Os pró-reitores exercem:

funções de assessoramento superior e coordenação de áreas específicas do ensino, da pesquisa, da extensão, do planejamento, do orçamento, das finanças, da gestão de pessoas, da gestão administrativa, dos assuntos estudantis e da comunicação e tecnologia da informação (art. 37 do estatuto universitário).

Além das pró-reitorias, “a universidade estruturar-se-á em Centros Acadêmicos, entes

perfeitamente definidos, com funções e organização próprias, que trabalharão de forma integrada para consecução das atividades fins da instituição”. (art. 46, do Estatuto) Em seu § 1º, consta:

Os Centros Acadêmicos são células organizacionais executivas, de âmbito e alcance acadêmicos (ensino, pesquisa e extensão), didático-pedagógicos (planejamento e execução curricular) e administrativos (gestão de pessoas e gestão patrimonial), identificados com uma área ou áreas de conhecimento ou de atividade acadêmica de formação em nível superior (p. 18).

Na tabela 2, apresento os centros acadêmicos que constituem a universidade.

Tabela 2- Centros acadêmicos da universidade

SIGLA	NOME DO CENTRO
<u>CAC</u>	Centro de Artes e Comunicação
CB	Centro de Biociências
CCEN	Centro de Ciências Exatas e da Natureza
CCJ	Centro de Ciências Jurídicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCM	Centro de Ciências Médicas
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CIN	Centro de Informática
CTG	Centro de Tecnologia e Geociências
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAZ	Centro Acadêmico da Zona da Mata
CE	Centro de Educação

Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

A gestão dos centros acadêmicos é exercida pelos seguintes órgãos (Art. 50):

I – “Conselho do Centro Acadêmico, órgão deliberativo e consultivo, será integrado obrigatoriamente pelos seguintes membros:

- Diretor do Centro, como seu Presidente;
- Vice-diretor;
- Coordenadores dos cursos de graduação;
- Coordenadores de pós-graduação stricto sensu vinculados ao Centro Acadêmico;

- Chefes de departamentos ou coordenadores de núcleos, quando houver, de acordo com o regimento do Centro;
- Coordenador setorial de extensão;
- Representante dos servidores técnico-administrativos em educação lotados no Centro Acadêmico;
- Representante dos estudantes de graduação regularmente matriculados nos cursos oferecidos pelo Centro Acadêmico;
- Representante dos estudantes de pós-graduação regularmente matriculados nos cursos oferecidos pelo Centro Acadêmico.

III – Colegiados dos cursos de graduação e programas de pós-graduação stricto sensu;

IV – Câmaras setoriais de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão”.

A escolha dos representantes dos servidores técnico-administrativos em educação e dos estudantes é realizada por seus pares, conforme processo eleitoral regulamentado pelo Conselho do Centro Acadêmico, e os mandatos são de dois anos, permitida uma recondução, conforme § 1º e § 2º, do art. 51 do estatuto universitário, respectivamente.

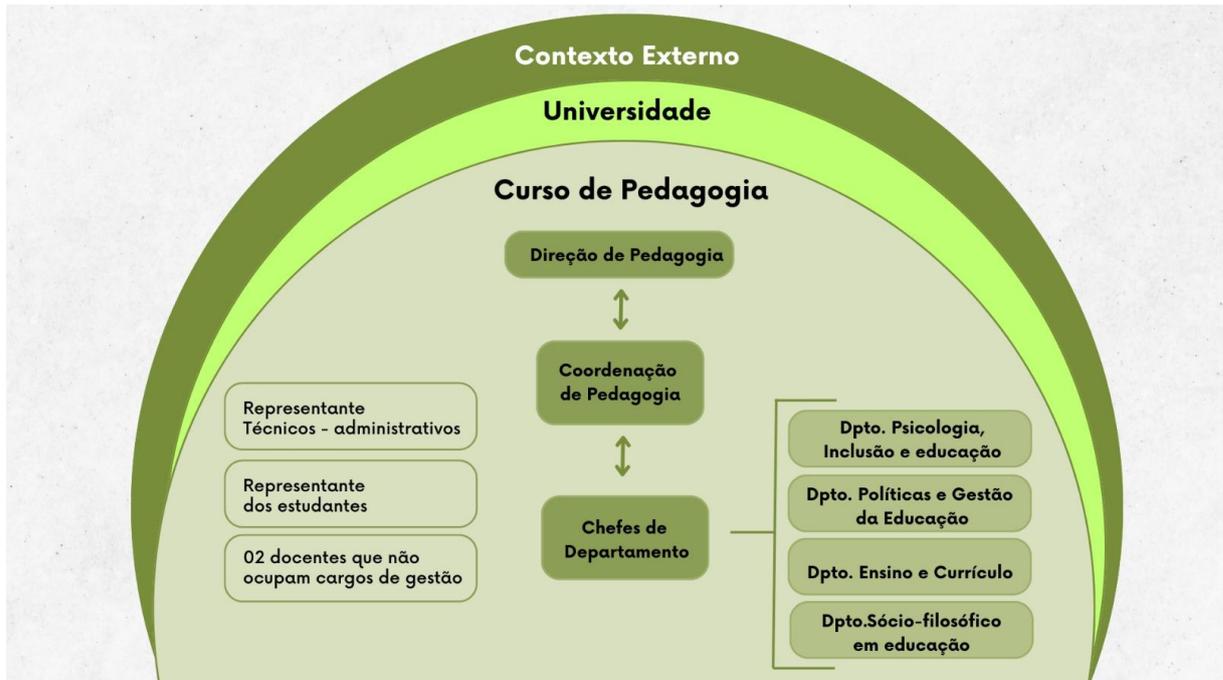
Diante desse cenário, considerando a *complexidade* do tecido universitário e a fim de traçar um percurso para a *travessia* desta tese, escolhi a gestão do curso de pedagogia, do centro de educação, como foco deste percurso. A escolha é feita devido a alguns critérios, dentre eles estão o fato desta pesquisa se desenrolar em um doutorado acadêmico em educação e, mais ainda, pela parte acadêmica ser considerada atividade-fim da universidade. Outro critério para a escolha do recorte institucional ser na licenciatura em pedagogia se dá pelo fato do pesquisador ter suas origens acadêmicas de formação construídas ali.

Nesse sentido, optei por começar pela diretoria, por ser a administração central do curso, responsável pelo acompanhamento de todas as atividades da licenciatura. Considerando a graduação como nível de maior destaque dentro da instituição, seja pelo número de estudantes, seja pelo número de servidores atuando neste nível, seja até mesmo a relevância social dada a graduação quando se fala em uma universidade, decidi transitar, também, pela coordenação e pelos chefes de departamentos da graduação em pedagogia. Eis que enxergamos aqui, um percurso institucional por onde pude atravessar.

Na graduação, escolhi dar ênfase à licenciatura, em especial ao curso de Pedagogia. Primeiro, por percebermos, com base em nossa experiência, que os cursos de formação para a

docência têm sofrido um esvaziamento²⁷, inclusive nas universidades públicas. Ademais, escolhi-o por ser o curso em que me formei e por ser a profissão que decidi exercer. Além de ser um curso formador de novos quadros para a educação.

Figura 7- Curso de Pedagogia



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Com base na organização do curso, exposta acima, os caminantes que resolvi escutar foram: um representante da diretoria, um da coordenação e um de cada chefia de departamento (docentes que compõem a gestão do curso); dois servidores docentes que atualmente não atuam na gestão do curso; um representante dos servidores técnico-administrativos em educação (TAE's) e um representante estudantil da licenciatura em pedagogia, como forma de ampliar o olhar para a gestão do curso.

4.4.1 Contexto do curso de pedagogia: uma parada na travessia

²⁷ Segundo o Enade (2021), dos 305.215 licenciandos que responderam ao questionário, 19% disseram não ter vontade de atuar como docente. O baixo interesse pela docência já havia sido alertada por uma pesquisa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2018.

Diante do cenário desenhado acima, considerando a complexidade do tecido universitário e a fim de delimitar um lócus de pesquisa por onde pretendo realizar a travessia nesta tese, escolhi o curso de Pedagogia de uma universidade pública como foco deste percurso, pois, apesar do foco do curso ser à docência, o mesmo oferece habilitação em gestão de instituições educacionais. Abaixo, foto da fachada do centro de educação, onde está situado o curso de Pedagogia.

Imagem 2- Fachada do Centro de educação



Fonte: Retirada do próprio site da instituição (2024).

O centro de educação tem por missão, assumir a função social de reinventar-se e de contribuir, continuamente, para o contexto no qual está inserido, por meio da extensão, da pesquisa e do ensino. No art. 6º do seu regimento, o centro de educação tem por objetivos:

IV - proporcionar intercâmbio científico, artístico e cultural, bem como participação em programas de cooperação nacional e internacional;

V - promover a troca de saberes e práticas culturais entre os participantes da comunidade acadêmica em articulação com os diversos segmentos da sociedade;

VII - promover a construção de conhecimentos multidimensionais e interdisciplinares sobre o ser humano e as ações educativas, [...], nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;

O centro de educação dispõe em suas dependências do colégio de aplicação, ofertando ensino fundamental e médio para a comunidade, além de servir como laboratório de estágio para estudantes das licenciaturas da universidade. Na pós-graduação *stricto-sensu* oferta os mestrados e doutorados acadêmicos em educação e em educação matemática e tecnológica, além do mestrado profissional em educação básica. No *lato-sensu* oferece o curso de especialização em Administração Escolar e Coordenação Pedagógica. De acordo com art. 2º do seu regimento, o centro de educação só se tornou centro acadêmico em 10 de março de 1975.

O Centro de Educação é responsável pela licenciatura em pedagogia, assim como atende as demais licenciaturas da Universidade, garantindo a oferta das disciplinas pedagógicas. O curso de pedagogia teve sua criação e autorização para funcionamento através do Decreto nº 28.092, de 08 de maio de 1950, e a renovação de reconhecimento através da Portaria nº 286 de 21 de dezembro de 2012.

Além disso o curso é formado por quatro departamentos, que oferecem disciplinas tanto para o curso de pedagogia, quanto para a formação pedagógica das licenciaturas diversas que existem na universidade. O Departamento de Políticas e Gestão da Educação (DPGE) oferta componentes relativos ao eixo de sistemas, gestão e políticas educacionais (organização escolar brasileira, gestão educacional, coordenação pedagógica, planejamento e financiamento do ensino, etc.). O Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação (DPSIE) oferece disciplinas relacionadas aos aspectos psicológicos da educação (psicologia da aprendizagem, psicologia do desenvolvimento, processos interativos, avaliação da aprendizagem, etc.). Já o Departamento de Fundamentos Socio filosóficos da Educação (DFSFE) é responsável pela oferta dos fundamentos teóricos da educação (fundamentos sociológicos, filosóficos, história da educação etc.) e o Departamento de Ensino e Currículo (DEC) pela formação específica e teoria curricular (didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino, tecnologias da educação, conteúdos da educação básica, etc.) (PPC, 2007).

A licenciatura em pedagogia visa formar docentes para a educação infantil, as séries iniciais do ensino fundamental, a educação especial, a educação de Jovens e Adultos (EJA), entre outras modalidades. Embora o foco seja a formação para a docência, o curso de pedagogia forma profissionais para atuarem na gestão, coordenação e supervisão de projetos educacionais e unidades de ensino, escolares e/ou não escolares. “O Curso de Pedagogia tem por objetivo formar profissionais aptos a atuar como pedagogos e gestores educacionais cujas competências

se estendem além das funções de sala de aula”.²⁸

O lócus da pesquisa é o centro de educação de uma universidade federal do nordeste brasileiro²⁹, no qual foram gerados os dados para interpretar: Como está acontecendo a gestão do curso de Pedagogia de uma IES pública do nordeste brasileiro, considerando os princípios do *Pensamento Complexo*?

No tópico 4.3.1 detalho as características e singularidades da universidade, lócus de estudo desta tese. Face à complexidade institucional, do tema estudado e da necessária construção dos dados, escolhi olhar para o fenômeno a partir de uma perspectiva interna. No entanto, com a intenção de ampliar esse olhar, resolvi escutar às narrativas de representantes de cada segmento do curso.

Dentro desses segmentos, optei por uma conversa com os integrantes que compõem o curso de pedagogia descrito no quadro 4 (apresentado a seguir). Sendo assim, os sujeitos da pesquisa foram os ocupantes dos cargos de diretor/a, coordenador/a, os/as quatro chefes dos departamentos que constituem o corpo gestor do curso de Pedagogia, além de um representante dos servidores técnicos-administrativos e um representante dos estudantes que integram o curso, e dois docentes que não ocupam cargos de gestão.

Pretendia identificar os sujeitos por meio do site da instituição, mas como a lista estava desatualizada, por conta das trocas na gestão do curso, entrei em contato com cada setor para identificar o docente ocupante dos respectivos cargos. A partir daí, começamos a entrar em contato, via e-mail, com os possíveis sujeitos da pesquisa. Foi quando comecei a enfrentar algumas dificuldades de acesso aos participantes, especialmente os/as gestores/as do curso. Mesmo reenviando os e-mails, não obtinha retorno. Dos 10 e-mails enviados inicialmente, obtive retorno em dois: uma gestora e um estudante.

Como havia retornado à Recife, decidi, em conjunto com minha orientadora, ir pessoalmente à universidade e contatar os participantes. Foi aí que me dei conta da impessoalidade do e-mail, mesmo me apresentando e explicando o objetivo da pesquisa no corpo do e-mail. Isso ficou claro quando uma participante me disse: “Nem abro e-mails que não sejam de domínio da universidade. É humanamente impossível dar conta de outras demandas que não seja do curso”.

A minha presença, materializou a credibilidade que os sujeitos buscavam no contato com a pesquisa. O e-mail não passava a segurança necessária para que os participantes me

²⁸ Extraído da página do curso na internet. Acesso em fev./2024.

²⁹ Resolvi manter o nome da instituição em sigilo, para obedecer às recomendações do Comitê de Ética.

dessem um retorno. E isso ficou explícito quando uma das participantes alegou: “Dificilmente iria retornar teu e-mail caso você não viesse pessoalmente. Recebo convites para responder pesquisas quase que diariamente pelo correio eletrônico”.

Assim, as unidades do curso que foram escolhidas para integrar a pesquisa e os respectivos participantes constam no quadro abaixo.

Quadro 4- Unidades e Participantes da Pesquisa

UNIDADE/SEGMENTO	PARTICIPANTE
Diretoria do Centro de Educação	Diretora do Centro de Educação
Coordenação de Pedagogia	Coordenadora de Pedagogia
Departamento de Políticas e Gestão da Educação (DPGE)	Chefe DPGE
Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação (DPSIE)	Chefe DPSIE
Departamento de Fundamentos Socio filosóficos da Educação (DFSFE)	Chefe DFSFE
Departamento de Ensino e Currículo (DEC)	Chefa DEC
Representante técnico-administrativo	Servidor técnico-administrativo
Representante estudantil	Estudante (a partir do 5º período)
Representante docente	Docentes que não atuam na gestão

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

A escolha pelos participantes da pesquisa levou em consideração a importância estratégica da unidade/segmento para o sistema do curso e para a gestão. Os cargos ocupados pelos gestores do curso e as funções desempenhadas pelos sujeitos que não ocupam cargos de gestão são essenciais não só para as decisões e ações no curso, como para contribuir com o curso e, conseqüentemente, com a universidade na sua missão social de construir, sistematizar e divulgar o conhecimento científico, humanístico, artístico e cultural; formar para o exercício profissional, para a criticidade e solidariedade, visando a construção de uma sociedade democrática, com qualidade de vida e consciência planetária.

Nessa perspectiva, o gestor cumpre papel fundamental frente a essa complexidade ao

passo que enfrenta alguns desafios, pois para exercer tal função necessita “[...] criar um equilíbrio entre visão, objetivos, metas e estratégia que leve à realização ótima dos objetivos pelos quais aparece como responsável perante os grupos de interesse ligados à organização.” (Ansoff; McDonnell, 1993, p. 162).

Em uma unidade convidada a participar deste estudo, a conversa não aconteceu. Dessa forma, participaram 9 (nove) sujeitos. A geração de dados por meio das conversas recursivas considerou algumas características, tais como: a experiência na gestão; o olhar para a gestão; as especificidades dos cargos de gestão do curso; e as percepções sobre a gestão universitária por estes sujeitos no desempenho de suas atividades.

Para identificação dos participantes e de suas narrativas procedi com a utilização de nomes de pessoas que fizeram parte da vida de Edgar Morin. No apêndice F consta, em anexo, uma biodata com um resumo da vida acadêmica de todos os participantes da pesquisa. Foram utilizados os nomes Luna e Vidal (pais de Morin); Irène e Véronique (filhas); Edwige e Sabah (cônjuges); além de Edgar, Nahoum e Morin (Nome, sobrenome e pseudônimo), ficando identificados da seguinte forma:

Quadro 5- Identificação dos participantes

Nome fictício	Identificação
Edgar	Chefia do departamento
Véronique	Coordenação do curso
Irène	Estudante do curso
Sabah	Chefia do departamento
Vidal	Técnico-administrativo
Edwige	Professora do curso (não-gestora)
Nahoum	Chefia do departamento
Luna	Diretoria do centro
Morin	Professor do curso (não-gestor)

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

4.5 FLUXOS DA TRAVESSIA

Em busca de atravessar à questão - Como está acontecendo a gestão do curso de

Pedagogia de uma IES pública do nordeste brasileiro, considerando os princípios do *Pensamento Complexo*? - e os objetivos de pesquisa, desenvolvi o estudo em quatro fluxos, conforme os objetivos específicos. Os fluxos do estudo constam no quadro abaixo.

Quadro 6- Fluxos da travessia

Fluxos da Pesquisa	Questões Norteadoras
Construir um quadro teórico com base no <i>Pensamento Complexo</i> , a partir de Edgar Morin, para ser a base dos norteadores teóricos da pesquisa;	Como o <i>Pensamento Complexo</i> e seus respectivos estudos podem contribuir para serem a base teórica da pesquisa?
Compor um <i>corpus</i> de pesquisa, a partir das narrativas dos sujeitos do curso de Pedagogia, objeto de estudo da tese;	Como se caracteriza a gestão do curso de Pedagogia, a partir das narrativas dos participantes?
Mapear as práticas/processos de gestão do curso de Pedagogia utilizando operadores <i>complexos</i> , advindos do quadro teórico;	Quais são as práticas/processos de gestão do curso de Pedagogia, a partir das narrativas dos participantes?
Interpretar o corpus gerado, com vistas a propor indicadores para a gestão do curso de Pedagogia, considerando os princípios da <i>Complexidade</i> .	Quais indicadores propor para a gestão do curso de Pedagogia, considerando os princípios da <i>Complexidade</i> ?

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa (2024).

As perguntas presentes no quadro acima serviram apenas de orientadores para o fluir da tese. Os instrumentos para a geração dos dados, as fontes e as estratégias utilizadas na travessia aparecem no próximo tópico.

4.6 FONTES, INSTRUMENTOS E ESTRATÉGIAS

As estratégias utilizadas para a travessia de cada objetivo específico, assim como, a travessia para se chegar a uma resposta à questão de pesquisa, levou em consideração as perguntas contidas no quadro referente as etapas do estudo. O quadro abaixo apresenta as fontes e os instrumentos utilizados para atender cada objetivo específico.

Quadro 7- Objetivos Específicos, Fontes e Instrumentos para geração de dados

Objetivos Específicos	Fontes e Instrumentos
Construir um quadro teórico com base no <i>Pensamento Complexo</i> , a partir de Edgar Morin, para ser a base dos norteadores teóricos da pesquisa;	Bibliográfica: artigos nacionais e internacionais; teses e dissertações (BDTD). Documental: (Legislação, documentos institucionais).
Compor um <i>corpus</i> de pesquisa, a partir das narrativas de alguns sujeitos do curso de Pedagogia, objeto de estudo da tese;	Campo: Conversas recursivas (Temas geradores para a conversa)
Mapear as práticas/processos de gestão do curso de Pedagogia utilizando operadores <i>complexos</i> , advindos do quadro teórico;	Documental: (Legislação, documentos institucionais). Campo: Conversas recursivas (Temas geradores para a conversa)
Interpretar o corpus gerado, com vistas a propor indicadores para a gestão do curso de Pedagogia, considerando os princípios da <i>Complexidade</i> .	Dados das pesquisas bibliográfica e de Campo.

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Para facilitar o acesso do pesquisador ao acervo documental (universidade e curso) e, considerando a relevância dos documentos institucionais para a pesquisa, escolhi documentos em vigência no período de realização da pesquisa (2023 a 2025). Os documentos foram compilados levando em consideração sua importância para a instituição e curso, além de terem sido pontuados como relevantes, na composição da tese, pela banca de qualificação do projeto (PDI, PEI, PPI, PPC, etc.).

A geração de dados foi realizada por meio de uma conversa com os participantes que constituem o curso de pedagogia desenhado na figura 6/quadro 4. Essa conversa foi conduzida pelo próprio pesquisador e foi orientada por temas geradores, em que a ideia é que os sujeitos sejam convidados a se expressarem por meio de suas narrativas e suas impressões sobre a gestão do curso de pedagogia.

Os temas geradores para a conversa recursiva foram construídos a partir dos sinalizadores extraídos do quadro teórico, considerando a gestão do curso de pedagogia de uma IES pública do nordeste brasileiro. Algumas conversas foram realizadas presencialmente, outras, porém, tiveram que ser virtuais para resguardar o cronograma da tese, haja vista, não ter

uma previsão de quando, à época, a greve dos servidores iria terminar.

Como o calendário acadêmico ainda estava embaralhado, resquícios da pandemia da COVID-19, o recesso estava agendado para meados de março. Então, antes mesmo de ir presencialmente à universidade, a minha intenção sempre foi a de contactar o máximo de sujeitos possível, antes do recesso universitário, com o intuito de um contato prévio para depois, agendar uma conversa acerca da pesquisa. Na minha primeira ida presencial na universidade já consegui o contato da maioria dos sujeitos. A minha intenção inicial sempre foi a de conversar com os participantes no centro de educação, porém alguns imprevistos se sucederam, entre eles a greve.

A greve nas universidades federais foi deflagrada inicialmente pelo sindicato do servidores técnico-administrativos e, depois, acompanhada pelo sindicato que representa os servidores docentes. Na universidade, objeto de estudo da tese, a greve teve início no dia 03 de março com os técnicos administrativos paralisando suas atividades e, a posteriori, foi a vez dos docentes deflagrem greve. Entre as pautas estavam: recomposição salarial (6 anos sem aumento); reestruturação das carreiras; recomposição do orçamento das universidades federais e valorização da educação pública, gratuita e de qualidade. Os sindicatos resolveram aceitar a proposta do governo e finalizar a greve no início de julho de 2024. Ao todo foram mais de cem dias de greve e negociações com o governo federal.

Imagem 3- Faixa no Campus



Fonte: Foto tirada pelo próprio autor (2024), com edições para preservar o sigilo institucional.

Em pesquisas passadas, era certo, o meu foco total era nas entrevistas e nos dados que

elas me gerariam. Pouco prestava atenção no contexto ou no que o meio poderia dizer previamente à conversa com o pesquisado. Para mim, era como se existisse o pesquisado apartado de toda uma realidade. Em outras palavras, era como se o meu eu pesquisador, colocasse o sujeito em um ambiente controlado para que ele me fornecesse os dados que procurava. O contexto pouco interessava. Pouco me dizia. Pra não dizer nada.

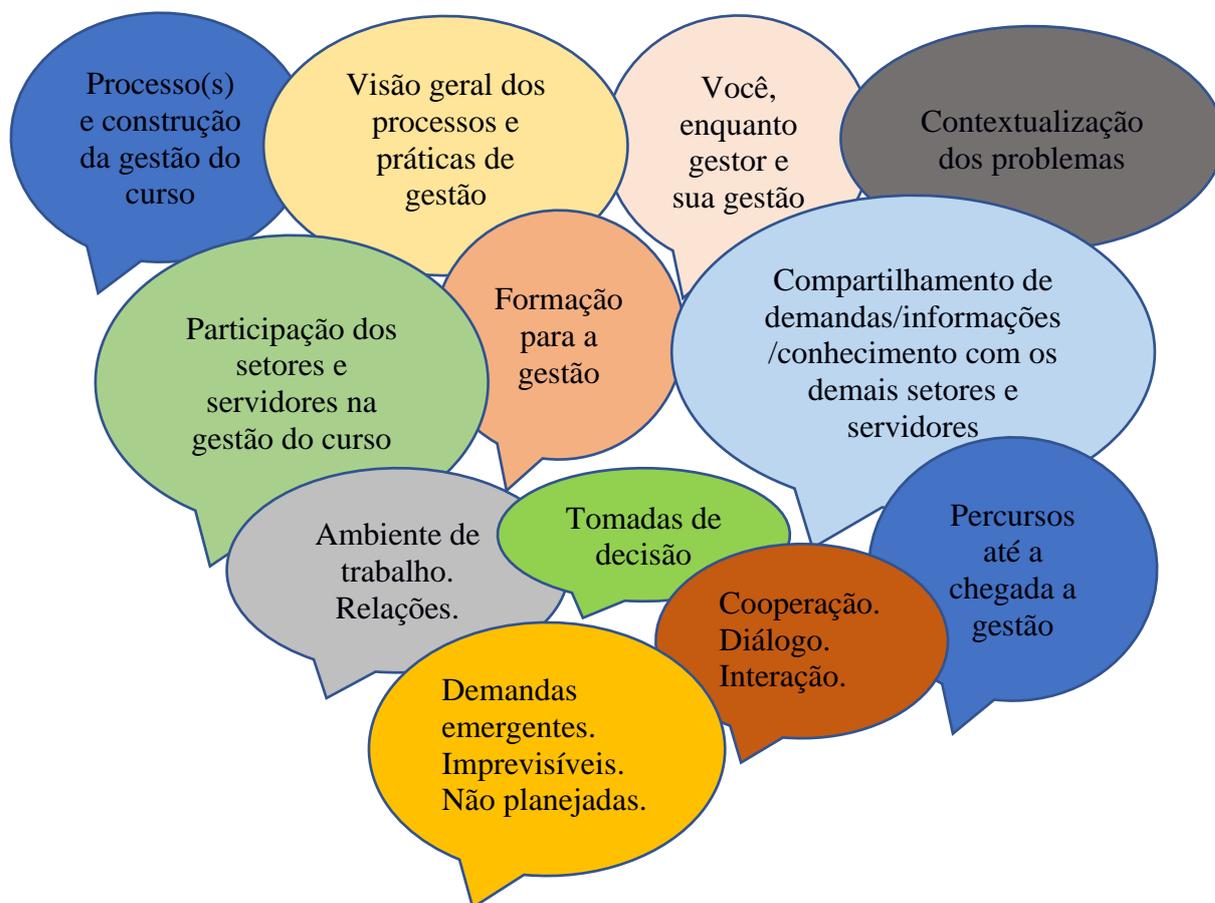
Essa mudança de postura me permitiu enxergar com olhar ampliado, contextualizado e implicado o cenário que estava diante de mim. Hologramaticamente, fui percebendo que os participantes da minha pesquisa eram parte daquele todo, e que os próprios dados eram gerados antes mesmo do primeiro contato com meus entrevistados. O contexto falava, ou melhor, gritava e, antes, não ouvia.

Nessa perspectiva, as conversas foram realizadas no segundo semestre de 2024. Os dados foram gravados, via áudio, mediante autorização dos sujeitos. Após a gravação, o áudio foi transcrito na íntegra para facilitar a sua posterior compreensão e interpretação. O *corpus* foi construído por meio de temas geradores que desencadearam a conversa entre pesquisador e participantes.

As conversas foram uma oportunidade de diálogos individuais, em profundidade, com os participantes da pesquisa, buscando uma inter-relação e uma aprendizagem com o “outro”, na medida em que compreendo e conheço seus pontos de vista, suas experiências, memórias e narrativas, com a identidade de cada sujeito. A opção pela conversa individual ocorreu pela possibilidade de abordar “experiências individuais detalhadas” (GASKELL, 2011, p. 78).

A construção de sentidos, a partir dos dados gerados, foi guiada com base nos princípios da *complexidade* (apresentados no capítulo 3) e no tetragrama da *complexidade* (apresentado neste capítulo), a partir de Morin (2011; 2003), respectivamente. A conversa visou obter as percepções e narrativas dos participantes acerca dos itens elencados na Figura 8, e que serviram de norteadores para a conversa recursiva (Apêndice E).

Figura 8- Temas geradores para a conversa recursiva



Fonte: elaborada pelo autor (2023).

Os temas geradores foram construídos a partir da literatura sobre gestão no contexto universitário, *pensamento complexo* e teoria da *complexidade* (presentes no quadro teórico), assim como, do documento da Unesco (2022) dissertado no capítulo dos ruídos contemporâneos. Os temas foram se transformando, à medida que tivemos contato com os participantes da pesquisa. Os temas geradores orientaram a conversa com os sujeitos da pesquisa que, com isso, foram tecendo, de forma recursiva, suas narrativas e suas percepções acerca de cada tema gerador.

4.7 ELEMENTOS DE COMPREENSÃO³⁰ DA TRAVESSIA PARA VER AINDA MAIS LONGE...

³⁰ No volume 3 de *O método* (2008), Morin faz uma distinção entre os termos ‘explicar’ e ‘compreender’. Para

Vá até onde puder ver; quando lá chegar
poderá ver ainda mais longe.
Goethe

De acordo com o quadro teórico desenvolvido no capítulo 3, a gestão institucional, no caso específico desta tese: a gestão pública, é um fenômeno *complexo* devido as múltiplas relações entre seus membros e seus interesses variados. A literatura nos mostra que a gestão enquanto objeto, pode ser observada por pelo menos quatro dimensões: da Sociedade/União; dos Estados da união; dos órgãos/instituições e das atividades internas à instituição. Nesta tese, procuramos compreendê-la a partir das duas últimas dimensões.

Na dimensão dos órgãos/instituições, porque a tese abarca um curso de graduação em uma universidade pública do Brasil, vinculada ao MEC; e na dimensão das atividades internas a instituição, porque visa compreender as práticas/processos de gestão em um curso específico (BRASIL, 2014). Assim, para fins desta tese, a definição de gestão se constitui na relação entre essas duas dimensões.

A administração, numa perspectiva clássica³¹ preceitua que a gestão é responsável pelo planejamento, execução, controle e manejo dos recursos para se atingir os objetivos institucionais. Porém, numa abordagem sistêmica, o desenvolvimento da instituição ocorre em ciclos e não de forma linear e objetiva como na administração clássica. De acordo com Senge (2002), a *complexidade* veio mostrar que “a realidade é construída em círculos”, e “nós a vemos em linhas retas.” (p.104).

Como o *pensamento complexo* possibilita olhar os fenômenos como parte de um todo e não como eventos isolados (Senge, 1990), neste tópico propositivo, considere as atividades de gestão na universidade e, conseqüentemente, no curso, como em constante interação entre si e com outros elementos do sistema universitário, com impactos significativos tanto na gestão, como no próprio contexto universitário.

Assim, levando em conta a questão de pesquisa – Como está acontecendo a gestão do curso de Pedagogia de uma IES pública do nordeste brasileiro, considerando os princípios do *Pensamento Complexo*?; os objetivos de pesquisa; a construção do quadro teórico e as

Morin, *explicar* assim como *analisar*, é um processo lógico abstrato, que demanda fragmentação e padronização, e opera por meio da racionalização, elementos caros à ciência moderna. Já o termo *compreender*, é um processo empático que implica se colocar no lugar do outro, acolhendo seu ponto de vista com legitimidade. Nesse sentido, optei por não utilizar, nesta tese, termos como ‘explicar’ e/ou ‘analisar’, ligados ao fenômeno/objeto de estudo. Isso porque, alinhado ao *pensamento complexo* e a própria *teoria da complexidade*, optei por transcender alguns termos que remetem à ciência moderna ou ao *paradigma da simplificação*, como defende Morin.

³¹ Utilizei o termo para fazer alusão à ciência moderna e suas preceituações.

narrativas dos sujeitos, surgiram alguns elementos de compreensão, referentes: ao sistema universitário; à Gestão; ao curso de Pedagogia, sua comunidade e interesses. São eles: 1) Sistema (ambiente) universitário e Universidades como sistemas complexos; 2) Gestão pública; Gestão universitária; 3) Práticas/processos de gestão no curso e comunidade/interesses; 4) Indicadores para a gestão no curso de Pedagogia, considerando os princípios da *Complexidade*. Os elementos de compreensão e as referências são apresentados no quadro abaixo.

Quadro 8- Elementos de compreensão e Referências

Elementos de compreensão	Referências
Sistema (ambiente) universitário; Universidades como sistemas complexos. (Apresentado nos capítulos 3 e 4)	Chauí (2003); Moraes (2008b;2014); Morin (1996;2000;2003;2011;2011a;2011b); Marcovitch (2015); Petraglia (2011;2014); Santos (2004).
Gestão pública; Gestão universitária; (Apresentado no capítulo 3)	Brasil (2014a); Daft (2010); Denhardt (2012); Finger (1991); Meyer Jr. (2014); Souza (2009;2010); Vieira (2000); Grillo (2001); Scott <i>et al.</i> (2017).
Práticas/processos de gestão do curso; comunidade e seus interesses; (Apresentado no capítulo 5)	Brasil (2014a); Calderón (2008); Meyer Jr. (2014); Sasaki (2016); Secchi (2009); Vieira e Vieira (2004). Dados das pesquisas bibliográfica, documental e de Campo.
Indicadores para a gestão do curso de Pedagogia, considerando os princípios da <i>Complexidade</i> . (Apresentado no capítulo 5)	Dados das pesquisas bibliográfica e de Campo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

4.8 DESAFIOS DA TRAVESSIA METODOLÓGICA

A travessia me ensinou que, independentemente do método escolhido, a que se ter rigor. Porém, mesmo com rigor, alguns desafios podem surgir no fazer pesquisa. Como qualquer estudo na área das humanidades, esta tese teve como desafio as próprias escolhas do pesquisador. Considero um desafio, pois tive que redimensionar minhas bases (teóricas, metodológicas e epistemológicas) para buscar uma “mudança de via”.

O segundo desafio refere-se em articular elementos que caminham em áreas diferentes

do conhecimento, como: gestão; educação superior e gestão universitária, por exemplo. A gestão tem como berço a administração, a educação superior é um nível trabalhado no campo das ciências da educação e a gestão universitária emerge como campo da gestão voltado ao contexto da educação superior, haja vista, sua particularidade em relação ao setor empresarial.

Em contrapartida, esta articulação entre diferentes áreas do conhecimento é importante, tendo em vista um olhar *complexo*, transversal e transdisciplinar sobre o objeto pesquisado, a ponto de enxergar aproximações e travessias a respeito da temática da tese. Além disso, vislumbra a dialogicidade entre as narrativas dos teóricos e dos sujeitos que compõem os caminhantes no estudo, e que atende a um dos princípios da complexidade: o dialógico Morin (2003).

O método também se configurou um desafio. Como esta tese se propôs a mapear como está acontecendo a gestão do curso de Pedagogia de uma IES pública do nordeste brasileiro, considerando os princípios do *Pensamento Complexo*, os entendimentos não podem ser ampliados para outros cursos ou instituições, levando em consideração a peculiaridade fenomenológica do território de pesquisa. No entanto, podem servir de pista para outras pesquisas que possuam temáticas parecidas, ou para replicações em outras instituições públicas.

Outro desafio identificado foi a diversidade de formação dos participantes da pesquisa. Muitos oriundos das licenciaturas diversas ou de bacharelados. Mas que, por outro lado, pode incentivar a universidade e o curso de Pedagogia, a redimensionarem seus processos e suas práticas em gestão à luz da *complexidade*, considerando os diversos percursos formativos, assim como, suas subjetividades.

A própria *complexidade*, por meio de seus princípios, busca articular o que foi ou está fragmentado. Considero que aqui encontra-se uma singela contribuição da tese, mesmo considerando um desafio, articular as diversas formações (participantes da pesquisa) e áreas do conhecimento (Gestão, universidade, gestão universitária), por meio da abordagem *complexa* como estratégia para o diálogo/articulação.

O objetivo deste tópico foi trazer meu olhar sobre os desafios identificadas na *travessia*. Mesmo com os desafios descritos, considero que consegui trazer, com base nos resultados (que apresento no capítulo a seguir): elementos que caracterizam o ambiente *complexo* do curso/universidade; os processos e práticas de gestão do curso, e a posteriori, os indicadores emergentes para a gestão do curso de pedagogia, considerando os operadores *complexos* que emergiram nas narrativas.

5 O FLUIR DA TRAVESSIA: EMERGÊNCIAS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

5.1 PERFIL DOS CAMINHANTES DA TRAVESSIA

Neste tópico, traçamos um perfil dos participantes da pesquisa. Esta ação foi de grande relevância e teve, nesta tese, um triplo objetivo: Conhecer melhor nossos interlocutores; compor um recorte do perfil dos sujeitos que atuam na gestão do curso de pedagogia e, a partir disso, compreender melhor suas posições e narrativas acerca da gestão do curso. Dessa forma, e tendo como horizonte a própria teoria da *complexidade*, entendo que o processo de construção do entendimento sobre qualquer fenômeno (entre eles, a gestão em um curso de graduação), se dá na relação entre o sujeito e o objeto.

O perfil dos sujeitos foi construído no início de cada conversa recursiva, quando foram convidados a falar sobre os vínculos com o curso, com a instituição e os departamentos; a formação (inicial e continuada); a experiência profissional (no curso ou não) e a motivação para atuarem no curso de pedagogia. Em cada conversa recursiva, procurei incorporar o princípio dialógico, onde o respeito aos pontos de vista é considerado de forma recíproca e verdadeira, não só nas concordâncias, mas, sobretudo, em situações de divergência.

Nas conversas recursivas procuramos dar capilaridade convidando representantes dos três segmentos da universidade (estudantes, docentes e técnicos-administrativos), porém, a maioria (78%) dos pesquisados são docentes, o que pode ser explicado pelo fato de a gestão do curso ser ocupada, em sua maioria, por ocupantes dos cargos de docência.

O Centro de Educação, onde está o curso de Pedagogia, tem em média 75 docentes, divididos entre os quatro departamentos: o de Políticas e Gestão da Educação (DPGE), o de Psicologia, Inclusão e Educação (DPSIE), o de Fundamentos Socio filosóficos da Educação (DFSFE) e o Departamento de Ensino e Currículo (DEC).

Dentro do nosso universo de pesquisa, 07 eram professores, o que corresponde, aproximadamente, a 10% do quadro total de docentes do curso. Desses professores, a maioria (04), correspondendo a 57% dos participantes, eram do gênero feminino, enquanto 03 (43%) eram do gênero masculino, o que sinaliza para uma tendência (Arantes, 2011) nos cursos de pedagogia, onde as mulheres são maioria, não só entre os estudantes, mas entre os docentes e, no nosso caso, na gestão do curso também.

Com relação a formação inicial de todos os sujeitos do estudo³², constatei que grande parte deles possui graduação em licenciatura (78%), sendo 33% graduados em pedagogia (03 sujeitos). As outras licenciaturas cursadas foram educação física (01), história (01), letras (02). Além disso, um professor tinha bacharelado em Psicologia, e um técnico-administrativo tinha bacharelado em geografia (correspondendo a 22% dos participantes). A maior predominância de professores com licenciatura em Pedagogia é um dado importante, uma vez que se constituem como profissionais mais próximos da realidade do curso.

Entre os docentes ouvidos, identifiquei que na pós-graduação, houve uma atenção maior aos cursos voltados à educação. Aqui, busquei identificar em que áreas, na formação continuada, os sujeitos³³ realizaram sua formação. Os dados mostram que 86% realizaram a pós-graduação em um programa de educação. Apenas dois professores realizaram o mestrado em área diferente, um em Psicologia cognitiva e outro em ciência política, este último realizou o doutorado em sociologia. A maioria dos docentes pesquisados possuem pós-doutorado (72%). Neste nível, todos os cursos foram em educação.

Podemos inferir que, quanto maior o nível de formação dos professores com que conversamos, maior o foco na educação, o que pode ser resultado de sua atuação na educação superior como docente, o desejo de aprofundamentos teóricos, maior investimento na carreira universitária, entre outros. Reis (2016), em estudo realizado com docentes em um curso de pedagogia, também identificou um maior interesse pela área da educação, na formação em pós-graduação. Todos os professores estudados atuam em regime de dedicação exclusiva com a universidade, ou seja, não podem ter outro vínculo profissional.

Entre os professores, busquei compreender como foi a formação para a atuação na gestão. Nesse levantamento, considerei os docentes que atualmente não atuam na gestão do curso, pois, como veremos mais à frente, os mesmos possuem experiência na gestão, seja na universidade, no curso ou em outras instâncias. Dos 07 professores nos quais conversamos, (72%) 05 professores disseram não ter tido nenhuma formação para atuar na gestão. Um professor disse que buscou, por conta própria, estudar sobre gestão. E outra professora, disse que a universidade proporcionou um curso de formação em gestão para ela.

Todos, porém, afirmaram que os cursos foram insuficientes frente aos desafios diários enfrentados pelos gestores no contexto universitário, e que foram aprendendo no dia-a-dia, o

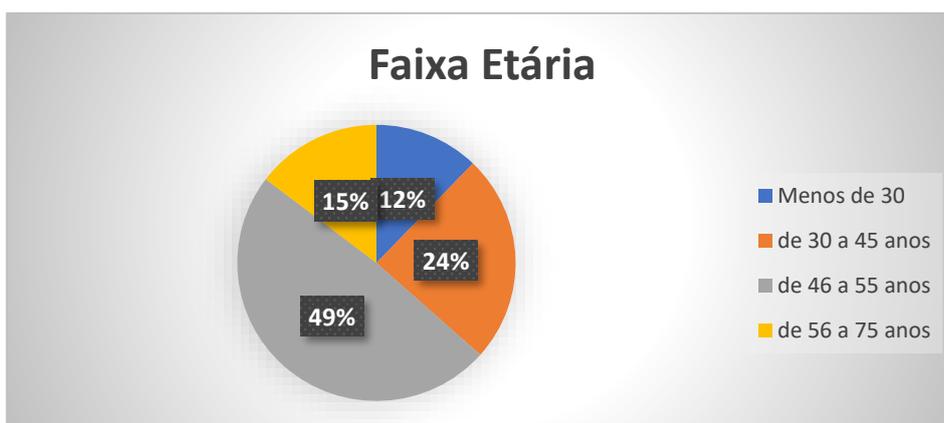
³² Contabilizei a estudante, apesar de estar cursando o 9º período, no momento da conversa.

³³ A estudante, participante da pesquisa, não entrou nessa contagem, pois, estava na graduação, no momento da conversa. O técnico-administrativo possuía especialização em educação.

fazer na gestão, o que fica explícito na fala do gestor: “A formação acadêmica é importante como um ponto de partida, mas as demandas da gestão exigem conhecimentos que não são somente acadêmicos”.

Com relação à faixa etária, grande parte dos participantes (49%) está situada entre 46 a 55 anos, conforme figura abaixo.

Figura 9- Faixa etária dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Continuando a traçar um perfil dos nossos participantes, procurei saber quanto tempo de experiência³⁴ eles tinham na educação superior/curso/universidade, haja vista que, alguns professores possuíam experiência antes de acessarem a universidade por meio de concurso público.

Figura 10- Tempo de experiência na educação superior/curso/universidade



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

³⁴ Considerei o tempo da estudante na graduação.

Com isso, identifiquei que a maioria (34%) dos participantes possuíam muita experiência em relação ao tempo de atuação, com mais de 20 anos na educação superior/curso/universidade. Outros (33%) tem experiência superior a 11 anos no contexto universitário. Com relação aos gestores do curso³⁵, constatamos que 83% possuíam 16 anos ou mais de experiência na educação superior, alguns desses anos dedicados à cargos de gestão. Apenas uma gestora (17% dos pesquisados) possuía 6 anos de experiência na educação superior.

Também fiz um levantamento do tempo de experiência na gestão, por parte dos gestores do curso. Participaram da conversa 5 gestores: 3 chefes de departamento, a coordenadora e a diretora do curso de pedagogia. Desses, 4 gestores afirmaram possuir mais de 6 anos de experiência em gestão, contando os cargos que assumiram ao longo da carreira. Apenas uma gestora afirmou ser a primeira experiência na gestão, tendo 2 anos à frente do cargo.

Além dos gestores do curso, os dois professores que atualmente não ocupam cargos de gestão no curso, também possuem experiência em gestão. Um docente ocupou um cargo na universidade, ligados a reitoria, e outro cargo, no curso, como chefe de departamento. Outra docente, já foi coordenadora do curso por 4 anos, chefe de departamento, e assumiu a secretaria estadual de educação (2007-2010), tendo sido afastada da universidade, para assumir tal cargo.

Apesar de, no perfil traçado dos sujeitos, constar números, esses números revelam pessoas, com suas experiências, com seus interesses e com suas travessias próprias, construídas, muitas vezes com muito esforço, luta, perseverança, é o que tento extrair dos números que, por vezes, parecem frios, mas trazem subjetividade e espírito.

Cabe ressaltar que durante as conversas fui sendo inspirado, constantemente, pelas narrativas dos participantes, assim como eles foram sendo “tocados” pela minha forma de ver e de entender a gestão na universidade, numa dinâmica recursiva de conversações permeadas pelo respeito mútuo, o que enriqueceu, ainda mais, a visão acerca da gestão do curso e, de forma mais abrangente, da própria universidade.

Os cargos de gestão do curso, geralmente tem duração de dois anos, podendo o gestor ser reconduzido ao cargo, por igual período. Observei, com base nas narrativas, um “acordo” para que haja uma espécie de rodízio entre os professores para assumirem as chefias de departamento. Já a coordenação e a direção são disputadas por meio de eleições, com a participação de todos os segmentos do curso.

³⁵ Ocupantes dos cargos de direção, coordenação e chefes de departamentos do curso.

Após o tempo de experiência, procedi com a identificação das disciplinas ministradas pelos docentes participantes do estudo, por considerar que os conhecimentos de cada componente específico, podem influenciar nas concepções dos sujeitos acerca do fenômeno da tese (gestão no curso de pedagogia). O total de disciplinas citadas pelos professores ultrapassa o número de sujeitos da tese, haja vista que, alguns professores citaram mais de um componente curricular que ministram. Assim, as disciplinas citadas foram: PPP2, Cultura Organizacional e Educação, Trabalho de Conclusão de Curso, Fundamentos Sociológicos da Educação, História da Educação no Brasil, Gestão Educacional em Espaços não Escolares, Tecnologias da Informação e Comunicação para Educação, Metodologia do Ensino de Ciências, Psicologia do Ensino e da Aprendizagem, Aspectos Socioafetivos do Desenvolvimento e Libras.

Como optamos por conversar com professores dos quatro departamentos que compõem o curso de Pedagogia, era natural que as disciplinas ministradas por estes representassem um recorte da abordagem curricular do curso e uma diversidade de enfoques, o que se concretizou na prática. No levantamento é possível notar a presença de disciplinas cujo viés é a pesquisa educacional como a PPP2 e o TCC; disciplinas transversais no currículo de Pedagogia como o caso de Tecnologias da Informação e Comunicação para Educação, e disciplinas ligadas aos departamentos cujos professores, nos quais conversamos, integram, são elas: Cultura Organizacional e Educação e Gestão Educacional em Espaços não Escolares (DPGE), Fundamentos Sociológicos da Educação e História da Educação no Brasil (DFSFE) e Metodologia do Ensino de Ciências, Psicologia do Ensino e da Aprendizagem e Aspectos Socioafetivos do Desenvolvimento e Libras (DPSIE).

Com o intuito de personalizar os participantes desta tese e a fim de preservar o sigilo de cada um, procedi com a identificação de cada sujeito utilizando nomes de pessoas que fizeram parte da vida de Edgar Morin (conforme explicitado no capítulo do método). No apêndice F consta, em anexo, uma biodata com um resumo da vida acadêmica de todos os participantes da pesquisa. Essa personalização, assim como, a biodata criada dos participantes é reflexo de uma teoria que enxerga, para além da objetividade, o humano e sua subjetividade. É, também, reflexo de um pesquisador mudado (mas, ainda em transformação) a enxergar o outro e sua legitimidade.

Complementando a caracterização dos participantes da pesquisa, busquei compreender as motivações que levou cada participante a atuar³⁶ na licenciatura em Pedagogia, entendendo

³⁶ No caso da estudante, o que a levou a cursar Pedagogia.

a relevância que este levantamento tem na compreensão das narrativas/sentidos/significados dados pelos sujeitos acerca da gestão no curso. Foi possível observar uma variedade de motivações, conforme quadro abaixo.

Quadro 9- Motivações para atuar no curso de Pedagogia

Sujeitos	Motivação
Edgar	Formação em Pedagogia.
Véronique	Formação em Pedagogia.
Irène	Identificação com a área de educação. Histórico familiar na educação.
Sabah	Formação no mestrado e doutorado.
Vidal	Concurso público. Lotação no curso.
Edwige	Identificação com a área de educação. Família de professores.
Nahoum	Vontade de atuar na Educação superior.
Luna	Atuar na formação de professores.
Morin	Concurso público. Atuação na educação básica.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A formação no curso foi citada por 02 sujeitos, como motivação para atuar no próprio curso. Outros 02 sujeitos citaram a identificação com a área educacional, explicitando o histórico familiar na docência como fato relevante para a afinidade com a área. No caso do servidor técnico-administrativo, a motivação foi o concurso público, sendo lotado inicialmente em outras unidades da universidade até chegar ao curso de pedagogia. Um professor também citou como motivação o concurso público, porém, incorporou o fato de ter tido uma experiência como docente na educação básica. A formação na pós-graduação foi falada como elemento motivador para atuação no curso por uma docente, que tem a sua graduação na licenciatura em Letras. Outras motivações citadas foram: Vontade de atuar na Educação superior e atuar na formação de professores.

Conversamos também sobre as motivações para a atuação na gestão do curso. E as motivações para a ocupação dos cargos de gestão foram bem variadas, com destaque para a experiência na gestão e a contribuição para o aprimoramento do curso, onde a maioria (60%) dos gestores apontaram para essa questão. O enriquecimento do currículo foi apontado por um gestor, como motivador para assumir a gestão. E a gratificação, no vencimento, pelo exercício

da função, foi apontada por outra gestora.

Ao traçar um breve perfil dos caminhantes da travessia, percebi a diversidade de interesses e visões que compõem a comunidade universitária, especialmente, a do curso de pedagogia que me debruço. Essa diversidade é característica de instituições *complexas*, como a universidade. Ao me valer do princípio da incerteza na *complexidade*, apreendo que não existe uma única verdade sobre o mundo, mas diferentes “verdades” que são coerentes com o viver de cada um. No caso da gestão, é importante que tanto o saber da vivência (trazido pelos sujeitos) quanto o conhecimento sistematizado (referendado pelos teóricos) sobre a gestão, sejam levados em consideração, pois as duas visões consistem em interpretações legítimas, podendo ser modificadas, a partir das trocas e da própria convivência na gestão.

Identificar o perfil de cada sujeito ajudou-me a entender, um pouco melhor, as trajetórias profissionais e acadêmicas trilhadas, e as reverberações dessas trajetórias nas concepções/sentidos e significados atribuídos por estes sujeitos acerca não somente do fenômeno observado nesta tese, como outros, uma vez que se auto produzem nas suas diversas dimensões, e transformam-se na relação que estabelecem com o contexto e com outros sujeitos.

Aliás, o princípio da auto-organização também esteve presente no meu caminhar enquanto pesquisador implicado, não só no redimensionamento das conversas recursivas a partir dos perfis (agora conhecido) dos participantes da pesquisa, mas, nas reflexões e construções de sentido a partir das narrativas dos meus sujeitos.

Dessa forma, considerando, o princípio da autonomia/dependência, um dos meus sinalizadores na *travessia*, apresento as emergências identificadas nas narrativas sobre a gestão do curso de pedagogia, nutrido de certa autonomia para o diálogo (conversa recursiva), mas com a dependência (embora flexível) dos temas geradores (Figura 8) e dos sinalizadores da *travessia* (objetivos, princípios da *complexidade*).

No subcapítulo 5.2, sigo elencando as emergências da tese, encontradas nas narrativas, agora, associadas à gestão do curso de Pedagogia.

5.2 EMERGÊNCIAS IDENTIFICADAS NAS NARRATIVAS SOBRE A GESTÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

A compreensão das narrativas geradas em cada conversa recursiva, nos mostrou uma riqueza de palavras que foram sendo associadas à gestão do curso de pedagogia pelos participantes da pesquisa. Resolvi então realizar um levantamento das palavras que foram

utilizadas pelos caminhanes para caracterizar a gestão do curso.

A organização dessas emergências aconteceu ao final das transcrições, inclusive depois das devolutivas recursivas, como forma de ampliar os dados gerados com as conversas a partir dos temas geradores. Além disso, foi uma forma de expressar, de maneira sintética, o entendimento dos participantes acerca da gestão do curso de pedagogia.

Apesar do levantamento dessas palavras ter sido realizado após as transcrições, a interpretação dos dados gerados a partir delas ocorreu em um momento anterior à compreensão dos dados gerados com os temas geradores. Com esse levantamento pretendi acessar mais rapidamente o universo semântico que cada participante construiu sobre o fenômeno pesquisado.

Além disso, a geração dessas palavras foi realizada de forma espontânea a partir das narrativas dos sujeitos, emergindo uma rede semântica representativa sobre o fenômeno investigado nesta tese. Por rede semântica, entendo o conjunto de sentidos e significados, expressos aqui, neste tópico, em palavras que representam, de forma sintética, a compreensão dos sujeitos sobre a gestão do curso. Foram compiladas palavras que tivessem, a meu ver, relação direta com a expressão: gestão do curso de pedagogia.

Outra escolha importante foi partir da abordagem mais geral para a mais específica, relacionada à temática. Diante disso, tive o cuidado de fazer inicialmente a conversa recursiva com os sujeitos, sem alertá-los para a posterior identificação das palavras, relativas à gestão do curso. Com isso, acredito que minimizei a influência que o levantamento das palavras poderia ter na conversa recursiva.

Com o intuito de dar fluência à leitura desta Tese, mesmo sabendo que, por vezes, esse recurso restringe e limita o fenômeno vivido, que é sistêmico, organizamos uma grande narrativa entremeada de pequenos fragmentos (extraídos das conversas) ao longo do texto, que aspiram justificar a escolha das palavras que caracterizam a gestão do curso, durante essa experiência.

Para conhecer como está acontecendo a gestão do curso de Pedagogia de uma IES pública do NE brasileiro (questão de pesquisa), foi preciso mapear como os sujeitos da licenciatura em pedagogia enxergam os processos/práticas de gestão do curso (um dos objetivos específicos). Por isso, a fim de entender melhor o fenômeno, além da conversa recursiva, lancei mão deste levantamento de palavras que emergiram acerca do fenômeno desta tese, com o intuito de cercá-lo em suas variadas dimensões.

O formato descrito acima, foi uma forma escolhida por mim, para começar a construir

sentidos, a fim de compreender melhor o fenômeno da gestão do curso de pedagogia, a partir de um exercício individual de abrir mão das “minhas verdades” para ouvir outras perspectivas e “outras verdades”. Ciente de que “nossa realidade não é senão nossa ideia de realidade, e sabendo que “há algo possível e invisível no real.” (Morin, 2003, p.81)

Além disso, tenho aprendido que todo o conhecimento sobre qualquer fenômeno é uma construção a partir de pistas, assim como, o tecido narrativo que começarei a descrever aqui, que me oferece sentido ao fenômeno que pesquiso, mas que não é o próprio fenômeno. “Os fenômenos aos quais imputamos um sentido estão sempre para além ou para aquém da descrição feita pela ciência”. (Almeida, 2012, p.185)

Da mesma forma, a opção escolhida por mim para comunicar os achados/emergências é apenas uma das formas, dentre tantas, que poderiam ter sido escolhidas. Com essa consciência, atravessei meu fenômeno com a intenção de romper com certas linearidades da escrita, e de buscar movimentar-me como pesquisador imerso na teoria e no meu lócus de pesquisa.

A utilização desse mapeamento permitiu também uma compreensão mais acurada das concepções, significados e crenças que compõem o ideário de alguns sujeitos do curso de pedagogia acerca de sua gestão. Nesse sentido, apresentarei a seguir os significados atribuídos a gestão do curso de pedagogia pelos participantes da pesquisa, resultantes dos dados gerados com o mapeamento.

Com o levantamento, obtive um total de 27 palavras narradas pelos sujeitos (Apêndice G). Após a leitura e a aproximação semântica entre elas, cheguei a 13 palavras com significados diferentes. No Quadro abaixo, apresento as palavras associadas à expressão “Gestão do curso de Pedagogia”.

Quadro 10- Palavras associadas à expressão: “Gestão do curso de Pedagogia”

Palavra	Frequência
Democracia	06
Dedicação	06
Colaboração	03
Coletividade	02
Liderança	02
Flexibilidade	01

Responsabilidade	01
Ética	01
Planejamento	01
Seriedade	01
Imparcialidade	01
Paciência	01
Profissionalização	01

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Para melhor visualização e identificação das emergências narradas pelos participantes sobre a gestão do curso, criei uma nuvem de palavras, que evidencia as expressões de acordo com a sua frequência. A figura abaixo apresenta as palavras que compõem o campo semântico construído a partir das concepções dos sujeitos sobre a gestão do curso.

Figura 11- Nuvem de palavras - Gestão do curso de Pedagogia



Fonte: Elaborado pelo autor (2024), com suporte do Worldcloud.

Na palavra “democracia”, englobei a palavra “participação”, que surgiu três vezes nas falas dos participantes. Já à palavra “dedicação”, foram incorporados os termos “comprometimento e compromisso”, como palavras que, semanticamente, se parecem. À palavra “colaboração”, computei a expressão “trabalho em equipe”. “Coletividade” somei à

“comunidade”, termos que apareceram separados, mas que, a meu ver, tem significado semelhante. A palavra “liderança” foi associada duas vezes à expressão: “Gestão do curso de Pedagogia”. Outras palavras que surgiram, uma vez só, foram: “Responsabilidade, Ética, Planejamento, Seriedade, Imparcialidade, Paciência e Profissionalização”.

A aglutinação das palavras semanticamente parecidas foi facilitada pelas próprias narrativas dos sujeitos, e com base no contexto do qual foram extraídas. As palavras “democracia e participação” foram colocadas como sinônimas e fica explícita na fala de Nahoum, quando diz que: “Considero a gestão do curso democrática, ao estimular a participação de todos”. Segundo o regimento do curso, a gestão deverá ser exercida de forma democrática, por meio da participação de todos os segmentos, e de forma colegiada.

Apesar de ser algo normatizado, a participação dos estudantes no colegiado do curso foi questionada pela participante Irene, ao dizer: “A participação dos estudantes do curso de pedagogia da [...]”³⁷ encontra-se em expansão, mas, ainda lhes faltam alguns espaços de participação ativa, como a participação das reuniões do colegiado, por exemplo”. Esse posicionamento da estudante do curso reflete-se na fala da gestora Luna, que disse: “O atual colegiado do curso de Pedagogia não está funcionando com todos os seus membros exigidos pelos documentos da [...]”¹, bem como pelo regimento do CE, apesar das iniciativas das coordenações anteriores. É necessária uma ação para a sua reestruturação, com a inclusão dos integrantes ausentes”.

À palavra “dedicação”, foram incorporados os termos “comprometimento e compromisso”, como palavras que, semanticamente, se parecem. No entanto, o que percebi, por meio das narrativas é que, alguns participantes expressaram as palavras mais como uma característica a ser realizada no exercício da gestão de um curso de pedagogia, sem, necessariamente, ser uma característica da gestão atual do curso de pedagogia que fazem parte. Um exemplo disso é a fala da professora Sabah: “[..] um bom gestor precisa ter comprometimento com o cargo que está ocupando, realizando um bom trabalho em uma gestão escolar, dedicando ao máximo, fazendo sempre o melhor possível para o alcance de bons resultados”. Isso aconteceu, também, com as palavras: “Responsabilidade, Ética e Seriedade”. Diante disso, pensando recursivamente, acredito que se fosse realizar a geração dos dados novamente, seria mais claro, ao enfatizar que a expressão: “Gestão do curso de Pedagogia”, corresponde à gestão do curso no qual estão inseridos, e não de forma genérica.

³⁷ Suprimimos o nome da universidade para preservar o sigilo.

Apesar das questões pontuadas acima, tivemos justificativas que apontavam as palavras “dedicação, compromisso e comprometimento”, como características da gestão do curso de pedagogia como, por exemplo, na fala do técnico Vidal: “Penso que os gestores do curso são bem comprometidos com seus afazeres profissionais”, e do professor Morin: “Percebo um comprometimento e uma dedicação muito forte por parte da gestão do curso em aprimorá-lo, melhorá-lo.”

As palavras “colaboração e coletividade” surgiram em narrativas que enfatizavam a cooperação para o bem comum do curso, entretanto, com abordagens diferentes, por isso, resolvi deixá-las separadas. As narrativas para a palavra “colaboração”, levaram em consideração o caráter cooperativo na gestão do curso, onde o gestor não realiza as atividades de forma isolada, dependendo da atuação de todos no processo. Já a “coletividade”, levou em consideração a importância dos processos/práticas e decisões da gestão pensarem na comunidade acadêmica do curso como um todo.

A palavra “liderança” apareceu como palavra associada à gestão do curso de pedagogia, sob a justificativa de que, para assumir a gestão era preciso um perfil de líder para conduzir as ações do curso, conforme defendido por Vidal: “[...] uma profissional que lidera com competência, compromisso e ética. Deve ter empenho para que seus colaboradores coloquem em prática o que é necessário para uma instituição/curso de qualidade”. A palavra “liderança” também apareceu em outra narrativa, porém, trazendo outras características da gestão do curso de pedagogia, como “imparcialidade e planejamento”, como pude constatar na fala de Edwige:

É responsável pelo gerenciamento das ações. O que implica em responder de forma direta pelo planejamento, ações/omissões, avaliações [...] O que inseparavelmente afeta as relações humanas no trabalho, trazendo com o ser gestor, a necessidade de exercer liderança. A gestão é feita de maneira imparcial e com planejamento traçado.

A palavra “paciência” é justificada como característica dos gestores do curso de pedagogia por uma professora que atualmente não exerce cargo de gestão no curso. Segundo Edwige, ela escolheu essa palavra para caracterizar a gestão no curso, por entender que: “[...] os gestores precisam de muita paciência para lidar com as demandas que surgem a toda hora; as burocracias, os protocolos e as exigências da gestão superior da universidade”. Atrélado a isso, pontua que: “a atenção à gestão é dividida com outras atividades que o professor não deixa de realizar, o que demanda dele, equilíbrio e paciência”.

As palavras “flexibilidade e profissionalização” surgiram nas falas dos participantes

apenas uma vez cada, porém, trouxeram um aspecto que até então não tinha percebido que poderia acontecer: a compreensão, por parte dos sujeitos, de que tratávamos da formação para a gestão no currículo do curso de pedagogia. Aliás, essa foi uma questão que surgiu no quadro teórico da tese (apresentada no tópico 3.1.4) que me chamou atenção, haja vista, que o curso de pedagogia tem suas bases na formação de professores e, historicamente, forma o pedagogo/especialista, para atuar, também, na gestão, conforme quadro abaixo.

Quadro 11- Perfil profissional do Curso de Pedagogia

Formação	Objetivos
Formação Geral	Formar o profissional de pedagogia para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos educacionais e experiências escolares e não escolares, tendo à docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional.
Formação Específica	<p>Formar profissionais para atuar em processos escolares e não escolares de formação humana (incluindo as dimensões de organização e gestão do trabalho pedagógico).</p> <p>Formar profissionais para desempenhar as tarefas de planejamento, formulação e avaliação de políticas públicas na área da educação.</p> <p>Formar profissionais para produzir e divulgar o conhecimento na área da educação.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), a partir do PPC (2007).

Nesse cenário, apontado pelo perfil profissional do curso de pedagogia, locus de estudo da tese, o campo de atuação deste profissional é abrangente, envolvendo as áreas de “educação infantil, as séries iniciais do ensino fundamental, educação inclusiva, educação de jovens e adultos, bem como [...] outras modalidades de ensino” (PPC, 2007, p. 11). Além dos campos de atuação referentes à “gestão e coordenação pedagógica na educação básica” e as “áreas emergentes do campo educacional” (educação à distância, movimentos sociais etc.). Percebe-

se, então, no PPC, um perfil de curso alicerçado na formação para a docência, mas que busca contemplar a formação para atuação em outros cenários (como a gestão), realizando outras práticas educativas que não apenas à docência.

Com base no princípio da autonomia do pesquisador; do caráter cíclico da pesquisa, que é retroalimentada na *travessia*; e a partir das emergências descritas acima, resolvi verificar como estava acontecendo a formação para a gestão NO curso de pedagogia naquele momento, levando em consideração as concepções presentes no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e na sua Matriz Curricular.

5.3 A FORMAÇÃO PARA A GESTÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Este subcapítulo visa apresentar a minha percepção acerca dos documentos do curso de Pedagogia: o PPC e sua Matriz Curricular, com o intuito de verificar como está acontecendo a formação inicial dos pedagogos para a gestão em instituições educacionais, oferecida pela licenciatura em Pedagogia, objeto de estudo desta tese.

O PPC vigente no curso de Pedagogia foi construído em 2007, por uma comissão de reforma curricular composta por docentes dos quatro departamentos que formam o curso e por representantes do segmento estudantil. Essa comissão foi efetivada após o lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para o Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b).

Após vários encontros, debates e palestras, o novo PPC foi apresentado em outubro de 2007, baseando-se nas orientações presentes nas DCN's. No PPC constam informações importantes sobre o curso, tais como: modalidade, turnos, carga horária, organização departamental, bases legais. Além disso, o PPC é estruturado em tópicos que se articulam entre si, entre os quais estão: o perfil profissional do egresso; a concepção de Pedagogia; os objetivos do curso; bibliografia; matriz curricular, entre outros. O PPC enfatiza que

[...] a intenção [...], é a de continuar os debates constituindo uma Comissão de Avaliação Permanente da Reforma Curricular com a finalidade de avançar naqueles pontos que ainda não puderam ser incorporados na atual proposta e realizar os estudos necessários para que durante o processo de implementação sejam efetivamente realizadas as mudanças que se pretende na direção de um reordenamento curricular mais amplo como este que ora estamos apresentando (³⁸2007, p. 9).

³⁸ Suprimimos a sigla da universidade para assegurar o sigilo institucional.

Dessa forma, também foi construída a matriz curricular, em vigência, no curso, onde constam as disciplinas³⁹ ofertadas durante a formação, os períodos, a carga horária, as ementas, etc. O perfil curricular instaurado em 2007 foi denominado de 1322, e é o perfil que se encontra vigente no curso e o que foi objeto de estudo neste subcapítulo, apesar de estar em processo de reformulação.

Na estrutura curricular do curso estão informações sobre as disciplinas obrigatórias oferecidas por período e sobre as disciplinas eletivas, assim como, a carga horária de cada componente curricular, os créditos, equivalência entre componentes do perfil curricular anterior, etc. A amplitude de formação no curso de Pedagogia é constatada quando o PPC diz que, o objetivo do curso é

[...] formar o profissional de pedagogia para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos educacionais e experiências escolares e não escolares. Visa, ainda, a prepará-lo para produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, tendo à docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. (2007, p. 12).

O projeto do curso, apesar de ter na docência, a base formativa e identitária do pedagogo, amplia o lócus de formação e atuação deste profissional, ao incorporar ao seu objetivo formativo, a gestão de ambientes educativos escolares e não escolares e a pesquisa científica e tecnológica no contexto educacional e que, vem sendo debatido por alguns estudiosos, há algum tempo (PIMENTA et al, 2014; SEVERO, 2018).

Essa amplitude formativa também é vista quando o PPC aborda sobre o perfil profissional do egresso:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo à docência – com ênfase nas séries iniciais do ensino fundamental – como base obrigatória de sua formação (2007, p. 16).

Nesse sentido, o PPC alinha-se a ideia defendida pela ANFOPE (2004) de que a docência se configura o alicerce formativo do pedagogo, mas considera que a atuação do profissional formado no curso de pedagogia é mais abrangente e não se esgota na docência.

Nesse contexto, para o PPC, o âmbito de atuação do pedagogo envolve a “educação infantil, as séries iniciais do ensino fundamental, educação inclusiva, educação de jovens e adultos, bem como [...] outras modalidades de ensino” (2007, p. 11). Assim como, a “gestão e coordenação pedagógica” e as “áreas emergentes do contexto educacional”, como a formação

³⁹ Aqui, as palavras: disciplina e componente curricular, tiveram o mesmo significado.

continuada, novas modalidades de ensino, educação não formal, entre outros.

Essa formação ampliada, cujo fundamento é a docência, materializa as orientações para o curso colocadas nas DCN's e, supera a fragmentação na formação do pedagogo ao formar o “pedagogo-professor”, denominado no PPC, de acordo com trecho extraído do documento:

[...] destaca-se a perspectiva da reciprocidade entre esses princípios no processo da formação do perfil do pedagogo-professor, envolvendo diferentes atuações profissionais, na perspectiva de novos projetos/experiências de intervenção pedagógica, em consonância com os princípios da diversidade e flexibilidade curricular (2007, p. 15).

Para construir um currículo que dê conta de toda essa amplitude formativa, alguns princípios foram escolhidos para a formação do pedagogo no curso, são eles: um robusto embasamento teórico, a práxis pedagógica e a formação humanística. A relação entre teoria e prática está atrelada a ideia de conceber a investigação e prática pedagógica como eixos formadores do curso.

Nessa perspectiva, o PPC aponta que a prática perpassa todo o currículo e se faz presente nas disciplinas: Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Essas disciplinas visam uma aproximação entre teoria e prática pedagógica, uma vez que promovem a ida dos estudantes às instituições-campo de investigação.

Ao olhar o presente PPC, foi possível verificar os fundamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos que o constituem. Da mesma forma, que foi possível identificar na sua estrutura curricular às orientações legais, científicas e sociais, presentes nas disciplinas e nos conteúdos constitutivos de sua matriz curricular, que apresentarei no próximo subcapítulo.

5.3.1 Matriz curricular do curso

A organização curricular da licenciatura em pedagogia está alicerçada nos fundamentos epistemológicos e metodológicos apresentados em seu projeto pedagógico, e nas diretrizes curriculares para o curso. Além de assumir a docência como base para a formação do pedagogo, a estrutura curricular sugere a pesquisa e a prática como eixos estruturantes na matriz curricular, concretizada nas disciplinas de PPP.

De acordo com o PPC, cada período tem um eixo temático, ficando organizada da seguinte forma:

Quadro 12- Períodos e eixos temáticos

Períodos do Curso	Eixos temáticos
1º Período	Educação, cultura e sociedade
2º Período	Educação em espaços não-escolares
3º Período	Gestão da Educação e do Ensino
4º Período	Organização Curricular e Prática Pedagógica
5º Período	Docência e Ensino Fundamental (1º ciclo)
6º Período	Docência e Ensino Fundamental (2º ciclo)
7º Período	Docência, Educação Infantil ou Educação de Jovens e Adultos
8º Período	Gestão e Prática Pedagógica
9º Período	Investigação da Prática Pedagógica e da Prática Docente
10º Período	Análise da Prática Pedagógica e da Prática Docente

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024), com base no PPC (2007).

A carga horária total da licenciatura em Pedagogia é de 3.210 horas. Dessas, 2.730 horas são destinadas às disciplinas obrigatórias e 360 horas, às eletivas. Na carga horária das disciplinas obrigatórias, 2.040 horas são dirigidas aos conteúdos básicos de formação e 690 horas, à pesquisa e à prática pedagógica (estágios, TCC e seminários), situando-se transversalmente no currículo. Restando 120 horas para serem cursadas em atividades complementares de extensão, monitoria, iniciação científica, etc. O tempo de integralização do curso é de 10 semestres letivos (2007, p. 20). A presente carga horária encontra-se alinhada às determinações contidas no artigo 7º das DCNs.

Tomando por base a organização curricular do curso, a disciplina de pesquisa e prática pedagógica está dividida em oito, distribuídas do 2º até 8º período (a partir do 4º período cumpre função de estágio supervisionado) e cada qual com um tema norteador, conforme quadro abaixo.

Quadro 13- PPP's e temas norteadores

Pesquisa e Prática Pedagógica	Temas norteadores
PPP 1	Processos formativos em espaços não escolares
PPP 2	Gestão educacional e escolar
PPP 3	Práticas curriculares na escola e na sala de aula
PPP 4	Estágio no ensino fundamental A
PPP 5	Estágio no ensino fundamental B
PPP 6	Estágio na educação infantil
PPP 7	Estágio na educação de jovens e adultos
PPP 8	Estágio em gestão educacional (escolares ou não escolares)

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024), com base no PPC (2007).

No quadro abaixo, apresentamos todas as disciplinas obrigatórias da licenciatura em Pedagogia, por período. Verifica-se, com base no quadro a seguir, que as disciplinas obrigatórias preenchem quase que totalmente o curso, restando poucos espaços para as disciplinas eletivas. Esses espaços surgem mais ao final do curso, quando muitas vezes os estudantes estão envolvidos nas pesquisas de conclusão do curso.

Quadro 14- Período e disciplinas obrigatórias

Período	Disciplinas obrigatórias
1º Período	Antropologia da educação; Aspectos socioafetivos do desenvolvimento; Fundamentos sociológicos da educação; Movimentos sociais e práticas pedagógicas; Organização escolar brasileira; Seminário educação e cultura.
2º Período	Filosofia da educação 1; História geral da educação; Metodologia da pesquisa educacional; PPP1 - processos formativos em espaços não escolares; Psicologia do ensino e da aprendizagem; Seminário educação em espaços não escolares.
3º Período	Didática; Fundamentos do ensino da

	língua portuguesa I; Fundamentos do ensino da matemática I; Seminário gestão da educação e do ensino; Teoria curricular; PPP2- Gestão educacional e escolar.
4º Período	Avaliação educacional; Fundamentos da educação inclusiva; Fundamentos do ensino da geografia; Fundamentos do ensino de história; PPP3 - Práticas curriculares na escola e na sala de aula; Seminário escola currículo e docência.
5º Período	Avaliação da aprendizagem; Fundamentos do ensino da língua portuguesa II; Fundamentos do ensino da matemática II; Fundamentos do ensino de ciências; PPP4 - Estágio no ensino fundamental A; Seminário docência e ensino fundamental A.
6º Período	Educação de jovens e adultos; Educação infantil; Filosofia da educação II; Fundamentos do ensino de artes; PPP5 - Estágio no ensino fundamental B; Seminário docência e ensino fundamental B.
7º Período	Fundamentos da gestão educacional e escolar; Fundamentos da língua brasileira de sinais; História da educação no Brasil; Seminário docência e educação infantil e educação de jovens e adultos; Sociologia da educação brasileira; PPP6 - Estágio na educação infantil ou PPP7 - Estágio na educação de jovens e adultos.
8º Período	Cultura organizacional e educação; PPP8 - Estágio em gestão educacional; Processos interativos no espaço escolar; Seminário gestão e prática pedagógica; Trabalho e educação - realidade tendências e desenvolvimento humano.
9º Período	Planejamento e financiamento da educação escolar no Brasil; Política educacional brasileira; Seminário investigação da prática pedagógica e da prática docente; Trabalho de conclusão de curso I.

10º Período	Seminário análise da prática pedagógica e da prática docente; Teorias da educação; Trabalho conclusão de curso II.
-------------	--

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024), com base na matriz curricular e no PPC (2007).

A partir do estudo das disciplinas e suas ementas percebi que os componentes curriculares compõem 4 grandes grupos: o de teoria e epistemologia da educação – filosofia, economia, psicologia, história e sociologia da educação; o de didática e metodologia da educação – especialmente, os referentes a língua portuguesa, matemática, história, ciências, etc; o de gestão e política da educação – planejamento, avaliação, organização, legislação educacional; e os componentes transversais – PPP’s, TCC’s e seminários. No quadro abaixo, apresentamos os componentes obrigatórios do curso, pertencentes a cada grande grupo.

Quadro 15- Grupo e Componentes obrigatórios

Grupo	Componentes obrigatórios
Teoria e epistemologia da educação	Antropologia da educação; Aspectos socioafetivos do desenvolvimento; Fundamentos sociológicos da educação; Fundamentos da educação inclusiva; Psicologia do ensino e da aprendizagem; Educação de jovens e adultos; Filosofia da educação II; História da educação no Brasil; Teorias da educação; Sociologia da educação brasileira; Processos interativos no espaço escolar; Trabalho e educação – realidade, tendências e desenvolvimento humano; Educação infantil.
Didática e metodologia da educação	Didática; Fundamentos do ensino da língua portuguesa I; Fundamentos do ensino da matemática I; Metodologia da pesquisa educacional; Fundamentos do ensino da geografia; Fundamentos do ensino de história; Fundamentos do ensino da língua portuguesa II; Fundamentos do ensino da matemática II; Fundamentos do ensino de ciências; Fundamentos do ensino de artes; Fundamentos da língua brasileira de sinais; Avaliação da aprendizagem;

	Avaliação educacional.
Gestão e política da educação	Movimentos sociais e práticas pedagógicas; Organização escolar brasileira; Teoria curricular; Planejamento e financiamento da educação escolar no Brasil; Política educacional brasileira; Cultura organizacional e educação; Fundamentos da gestão educacional e escolar.
Componentes transversais	PPP1 - processos formativos em espaços não escolares; PPP2- Gestão educacional e escolar; PPP3 - Práticas curriculares na escola e na sala de aula; PPP4 - Estágio no ensino fundamental A; PPP5 - Estágio no ensino fundamental B; PPP6 - Estágio na educação infantil ou PPP7 - Estágio na educação de jovens e adultos; PPP8 - Estágio em gestão educacional; Trabalho de conclusão de curso I; Trabalho de conclusão de curso II; Seminário gestão e prática pedagógica; Seminário escola currículo e docência; Seminário educação e cultura; Seminário educação em espaços não escolares; Seminário gestão da educação e do ensino; Seminário docência e ensino fundamental A; Seminário docência e ensino fundamental B; Seminário docência e educação infantil e educação de jovens e adultos; Seminário análise da prática pedagógica e da prática docente; Seminário investigação da prática pedagógica e da prática docente.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024), com base na matriz curricular e PPC (2007).

Ao ler o PPC é notório o esforço da comissão de reforma do curso em buscar satisfazer as orientações das DCN's para a licenciatura em Pedagogia. Além disso, é fácil constatar o forte viés teórico do curso, pelo quantitativo de disciplinas obrigatórias com esse perfil, apesar da presença das PPP's ao longo do curso.

O foco da formação na docência é constatado nas disciplinas que compõem o grupo didático-metodológico, cujos componentes compreendem o ensino da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, no ensino fundamental.

Nesse sentido, infiro que o curso ampliou o campo de atuação e formação do pedagogo em seu PPC, porém, não materializou essa ampliação na sua estrutura curricular, resguardando poucas disciplinas para outras áreas da pedagogia, como a gestão, por exemplo.

O PPC apresenta sua concepção de Pedagogia como ciência educacional que aborda a prática pedagógica de forma ampliada, em seus variados contextos e formas baseando-se em teóricos como Pimenta (1996, 2001); Breszinski (1996), Franco (2003), Libâneo (2006), entre outros, que advogam da pedagogia enquanto ciência da educação; teoria e prática social de ensino e de formação humanística, nas diferentes instâncias da sociedade.

Como o foco deste subcapítulo foi verificar como está acontecendo a formação inicial para a gestão, oferecida pela licenciatura em Pedagogia, objeto de estudo desta tese, estudei as ementas das disciplinas obrigatórias para verificar qual delas se encaixam na formação do pedagogo para a gestão. Para tanto, utilizei as informações apresentadas no quadro anterior - Grupo de disciplinas e as disciplinas de cada grupo - e a competência esperada (para cada grupo) para o pedagogo, conforme o PPC.

Quadro 16- Formação do pedagogo para a gestão

Grupo	Disciplina obrigatória	Competência
Teoria e epistemologia da educação	Processos interativos no espaço escolar; Trabalho e educação – realidade, tendências e desenvolvimento humano.	Formação teórica sobre o fenômeno educacional.
Didática e metodologia da educação	Avaliação educacional.	O conhecimento da escola como instituição complexa que tem a função de promover a educação para a cidadania.
Gestão e Política da educação	Movimentos sociais e práticas pedagógicas; Organização escolar brasileira; Teoria curricular; Planejamento e financiamento da educação escolar no Brasil; Política educacional brasileira; Cultura organizacional e educação; Fundamentos da gestão educacional e	Participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de instituições de ensino.

	escolar.	
Componentes transversais	PPP2- Gestão educacional e escolar; PPP8 - Estágio em gestão educacional; Seminário gestão da educação e do ensino; Seminário gestão e prática pedagógica.	Formação teórica, prática e para pesquisa

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024), com base na matriz curricular e PPC (2007).

Apesar de considerar que todas as disciplinas concorrem para a formação do pedagogo. Quando olhamos, especificamente, para a formação do pedagogo para a gestão, considero que as disciplinas, expostas no quadro acima, são as mais alinhadas a esta formação.

Ao considerar as disciplinas acima, fiz um esforço por ampliar o olhar para disciplinas que não integram o grupo: Gestão e Política da educação e que, embora não tenham a palavra gestão no título, nem na ementa, contribuem, de certa forma, para o trabalho do gestor no contexto educativo. Sem esse esforço, as disciplinas voltadas exclusivamente para a formação do gestor educacional, seria reduzida a cinco disciplinas.

As disciplinas obrigatórias que dialogam fortemente com a formação para a gestão no curso de Pedagogia, são: Fundamentos da gestão educacional e escolar; PPP2- Gestão educacional e escolar; PPP8 – Estágio supervisionado em gestão educacional; Seminário gestão da educação e do ensino e Seminário gestão e prática pedagógica.

O componente curricular de fundamentos da gestão educacional e escolar, tem como objetivo introduzir o estudante teoricamente no universo da gestão, apontando alguns conceitos e pressupostos da área. A PPP2- Gestão educacional e escolar, visa uma aproximação prática do estudante, acerca da gestão no contexto educacional. A PPP8 compreende um estágio supervisionado em gestão educacional, com viés para a pesquisa na área. Já os seminários gestão da educação e do ensino e gestão e prática pedagógica, embora tenham um foco na gestão, o mesmo é dividido com as questões inerentes ao ensino e a prática pedagógica.

A formação ofertada por esses componentes visa ao conhecimento dos processos e práticas de gestão; do planejamento, organização e coordenação escolar, da formulação e avaliação de políticas públicas voltadas à educação e das teorias que fundamentam a gestão no âmbito educativo, escolar e não escolar.

Entretanto, a quantidade de componentes obrigatórios oferecidos e suas respectivas

ementas, nos fazem refletir sobre como a formação para a gestão nesses espaços, tem sido pensada a nível curricular no curso, a partir do momento que as disciplinas são voltadas, em sua maioria para o âmbito escolar e a única disciplina que trata do espaço não escolar, reduz-se aos movimentos sociais, esquecendo-se de outros espaços onde os pedagogos tem atuado, como hospitais, empresas, organizações não-governamentais, etc.

O que estou querendo dizer é que o PPC, ao assegurar “a formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional” (2007, p. 20, grifo nosso), parece não conseguir aprofundar e concretizar, em sua organização curricular, a formação do pedagogo-gestor em espaços escolares, que dirá, em espaços não-escolares.

Quando nos debruçamos nas disciplinas eletivas, o cenário parece ficar mais desafiador, haja vista, a presença de apenas dois componentes que tratam da formação para a gestão de instituições educacionais, na licenciatura em Pedagogia: Avaliação institucional e Coordenação pedagógica e trabalho docente. E mais duas disciplinas eletivas voltadas ao contexto não-escolar: Gestão educacional em espaços não escolares; políticas de educação não formal no Brasil.

Quadro 17- Disciplinas eletivas

Disciplinas eletivas no curso de Pedagogia	Africanidades e afrodescendências: ensino e pesquisa em autobiografias; Alfabetização - letramento e escolarização; Aspectos pedagógicos da inclusão de pessoas com deficiência intelectual e motora; Avaliação institucional ; Contextos do desenvolvimento da adolescência e da juventude; Coordenação pedagógica e trabalho docente ; Cultura visual e ensino de história na educação básica; Desenvolvimento do raciocínio combinatório; Desenvolvimento pessoal e formação humana; Direitos humanos e educação; Educação comparada; Economia e política da educação; Educação e antropologia filosófica; Educação e ciência no mundo atual; Educação e Complexidade; Educação e diversidade cultural; Educação e pluralismo religioso; Educação e relações étnico-raciais no Brasil; Educação e trabalho - orientação profissional; Educação em direitos humanos, diversidade e cidadania; Educação literária na escola e na biblioteca; Educação, cognição e valores humanos; Educação, narrativa e audiovisual; Educação, tecnologia e sociedade; Ensino de estatística nos anos iniciais; Epistemologia da educação;
--	--

	Estatística educacional; Expressão e movimento na escola; Família, gênero e educação na perspectiva sócio filosófica; Filosofia dialógica e educação; Formação humana e cultura brasileira; Fundamentos sócio filosóficos da educação popular; Gestão educacional em espaços não escolares ; História da educação em Pernambuco; História e educação popular; Infâncias e contextos de desenvolvimento; Introdução a educação a distância; Introdução à psicologia da educação matemática; Juventude, trabalho e educação; Metodologia da alfabetização; Pedagogia de Paulo Freire; O ensino do Braille e tecnologias associadas; Pensamento de Paulo Freire; Pensamento pedagógico latino-americano; Políticas de educação não formal no Brasil ; Psicologia e educação inclusiva; Realidade educacional e os impactos nas interações educacionais; Recursos didáticos para o ensino de matemática; Sexualidade e educação; Tecnologia da informação e comunicação da educação; Teoria e análise do discurso em educação e Teorias da descolarização.
--	--

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024), com base na matriz curricular (2007).

O curso de pedagogia em questão dispõe de 56 disciplinas eletivas. Elas são oferecidas de forma alternada a cada semestre, respeitando a disponibilidade docente. Esses componentes são considerados pelo PPC, como disciplinas de aprofundamento para dar conta de conteúdos não aprendidos nos componentes obrigatórios, cujo objetivo é ampliar o conhecimento nas áreas de atuação do pedagogo.

No entanto, o que parece acontecer é que, mesmo nas disciplinas eletivas, o foco continua sendo a abordagem teórica na formação para a docência, e com os aspectos metodológicos mais voltados para língua portuguesa e matemática. No que tange a formação do pedagogo para a gestão em contextos não escolares, o foco é na educação popular, com ênfase nos movimentos sociais.

A fala de Edwige parece sintomática a respeito da formação do pedagogo para a gestão, no curso investigado: “Penso que o currículo do curso de Pedagogia não atende a todos os requisitos formativos do gestor, pois é necessário que o currículo promova uma abordagem integrada de aspectos técnicos e conceituais, relacionando, também, habilidades socioemocionais e éticas. Isso deve incluir o desenvolvimento de competências relacionadas à comunicação, trabalho colaborativo em equipe, empatia, ética profissional e responsabilidade social. Mas, nestes aspectos, parece que o curso de Pedagogia ainda apresenta falhas e ausências”.

Além disso, como foi abordado anteriormente: 1) os componentes obrigatórios compõem quase que totalmente a carga horária do curso; 2) as disciplinas eletivas são ofertadas respeitando a disponibilidade docente para o semestre, fazendo com que a maioria das disciplinas eletivas não sejam ofertadas, contribuindo para que os estudantes optem por cursar disciplinas que estejam disponíveis e não as que eles tenham afinidades.

Contudo, diante do exposto pelo PPC em atender à formação do pedagogo para as “áreas emergentes” da educação, é imprescindível pensar um currículo que dê ênfase a essas áreas, a exemplo da formação para a gestão, tanto nos espaços escolares, quanto nos espaços não escolares, atendendo aos objetivos formativos para o pedagogo no PPC.

Por fim, o PPC e estrutura curricular do curso demonstram um alinhamento com as orientações legais para o curso, ao incorporar e ampliar a formação do pedagogo para além da sala de aula, apesar de constarmos uma ênfase maior na formação para a docência, materializada na sua matriz curricular.

É importante ressaltar que, ao mesmo tempo que fazia este estudo, o curso vinha passando por uma reformulação em seu currículo, com base nas orientações estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015), que estabelece diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura.

A partir do estabelecimento dessas diretrizes, o curso vinha promovendo debates para proceder com a construção democrática da nova proposta curricular. Entretanto, essa reformulação sofreu um atraso com a pandemia da COVID-19 e devido às eleições para a sua coordenação, ocorrida no final de agosto de 2024.

Ao discorrer sobre os documentos norteadores da licenciatura em Pedagogia (apresentados aqui), aliado a todo o cenário de mudança, nos quais vivem a educação superior e a própria licenciatura em Pedagogia e suas demandas próprias (apresentados no tópico 3.1.4), penso que se tratam de ruídos que devem ser levados em consideração pela gestão do curso, servindo de indicadores/contributos da tese para futuras auto-organizações nas ações de gestão e na formação dos seus egressos, por meio de revisita ao perfil profissional do curso, da reformulação curricular, entre outras.

Retomo agora, a minha questão desencadeadora do estudo, buscando compreender como está acontecendo os processos/práticas de gestão do curso de Pedagogia, ao conversar recursivamente com docentes-gestores e não gestores, técnico-administrativo e estudantes que contribuem atualmente para a construção do curso em uma universidade pública.

Com vistas a mapear as emergências sobre as representações que os sujeitos elaboraram

a respeito da gestão do curso, no próximo tópico, apresentaremos o mapeamento dos processos/práticas de gestão do curso de pedagogia.

5.4 MAPEANDO PROCESSOS/PRÁTICAS DE GESTÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

*Não vemos as coisas como são:
vemos as coisas como somos.*
(Anaís Nin)

Este subcapítulo visa apresentar o mapeamento dos processos e práticas de gestão do curso de Pedagogia, a partir das narrativas geradas no *corpus* de pesquisa considerando os princípios da *complexidade*, com o objetivo de compreender como está acontecendo a gestão do curso e apontar as contribuições do *Pensamento Complexo* para o seu redimensionamento.

Inicialmente, a nossa intenção ao optar por sujeitos de todos os segmentos da universidade que atuam no curso era dar capilaridade e ampliação de compreensão. No entanto, a partir das conversas recursivas, fomos compreendendo que as narrativas nos traziam experiências vistas por ângulos diferentes, às vezes antagônicas, às vezes complementares.

Apesar de estar falando de quatro grupos de sujeitos que compõem o nosso *corpus* de pesquisa (docentes-gestores, docentes não gestores, técnicos-administrativos e estudantes), na prática o que pudemos identificar é que, esses quatro grupos se transformaram em dois: os que ocupavam cargos de gestão e os que não ocupavam cargos de gestão no curso.

Assim, a partir deste diagnóstico e a fim de mapear as práticas/processos de gestão do curso de Pedagogia, atuei estrategicamente como pesquisador implicado e, com base nos dados gerados pude ampliar esse objetivo específico (Mapear as práticas/processos de gestão do curso de Pedagogia), para: 1) Mapear as práticas/processos de gestão do curso de Pedagogia, a partir das narrativas dos sujeitos que ocupam cargos de gestão; 2) Mapear as práticas/processos de gestão do curso de Pedagogia, a partir do olhar dos sujeitos que não ocupam cargos de gestão e; 3) Reconhecer os princípios *complexos*, eventualmente, presentes nas práticas/processos de gestão e que emergiram das narrativas.

Com a emergência e ampliação do objetivo específico que tinha programado no início da pesquisa, as narrativas foram analisadas levando-se em consideração a ampliação do objetivo específico inicial e foram criadas três redes interdependentes de narrativas. A primeira rede permitiu o mapeamento de práticas/processos de gestão no curso, a partir das narrativas dos sujeitos que ocupam cargos de gestão. A segunda permitiu identificar as práticas/processos de

gestão no curso de pedagogia, a partir do olhar dos sujeitos que não ocupam cargos de gestão. E a terceira rede permitiu reconhecer os princípios *complexos* presentes nas práticas/processos de gestão e que emergiram das narrativas.

Para tanto, conversei com 9 sujeitos. A geração de dados por meio das conversas recursivas considerou algumas características, tais como: a experiência na gestão; o olhar para a gestão e as percepções sobre a gestão pelos sujeitos no desempenho de suas atividades. Aqui, além do estudo realizado na transcrição de cada conversa recursiva, avancei na interpretação dos dados, o que me permitiu criar três redes de sentidos/significados dos participantes acerca das práticas/processos de gestão.

A estas redes, dei o nome de Redes Semânticas *Complexas* (RSC). Das três RSC, uma é resultado dos sentidos/significados extraídos das narrativas dos sujeitos que ocupavam cargos de gestão; a outra traz os sentidos/significados dos sujeitos que não ocupavam cargos de gestão e, por último, uma RSC que evidenciou os princípios da *complexidade* que emergiram nas narrativas do *corpus*, como uma fotografia ampliada dos processos/práticas de gestão encontradas.

5.4.1 Primeira rede – Como os gestores veem os processos/práticas de gestão do curso de pedagogia?

Apesar de começar este subtópico com uma pergunta, ela é meramente retórica, com o intuito de pontuar: 1) quem narra; 2) sobre o que narra. Da mesma forma acontece com as outras duas redes. Todos os dados trazidos aqui, nas RSC, emergiram das conversas recursivas, orientadas pelos temas geradores.

O objetivo de conhecer as práticas/processos de gestão do curso de pedagogia se assenta em: 1) conhecer como está acontecendo as práticas/processos de gestão do curso; 2) documentar as experiências/vivências/narrativas sobre a gestão e comunicá-las em eventos científicos, resguardando o sigilo e o anonimato de quem forneceu as informações; e 3) contribuir para os debates acerca das práticas/processos de gestão no contexto universitário e contemporâneo.

Interessante perceber que as visões dos gestores⁴⁰ entorno de suas práticas/processos de gestão atreladas às dinâmicas próprias da instituição mostram que existem inúmeras posturas, nem sempre comuns, de enfrentar os desafios e as diferentes situações vividas por estes sujeitos

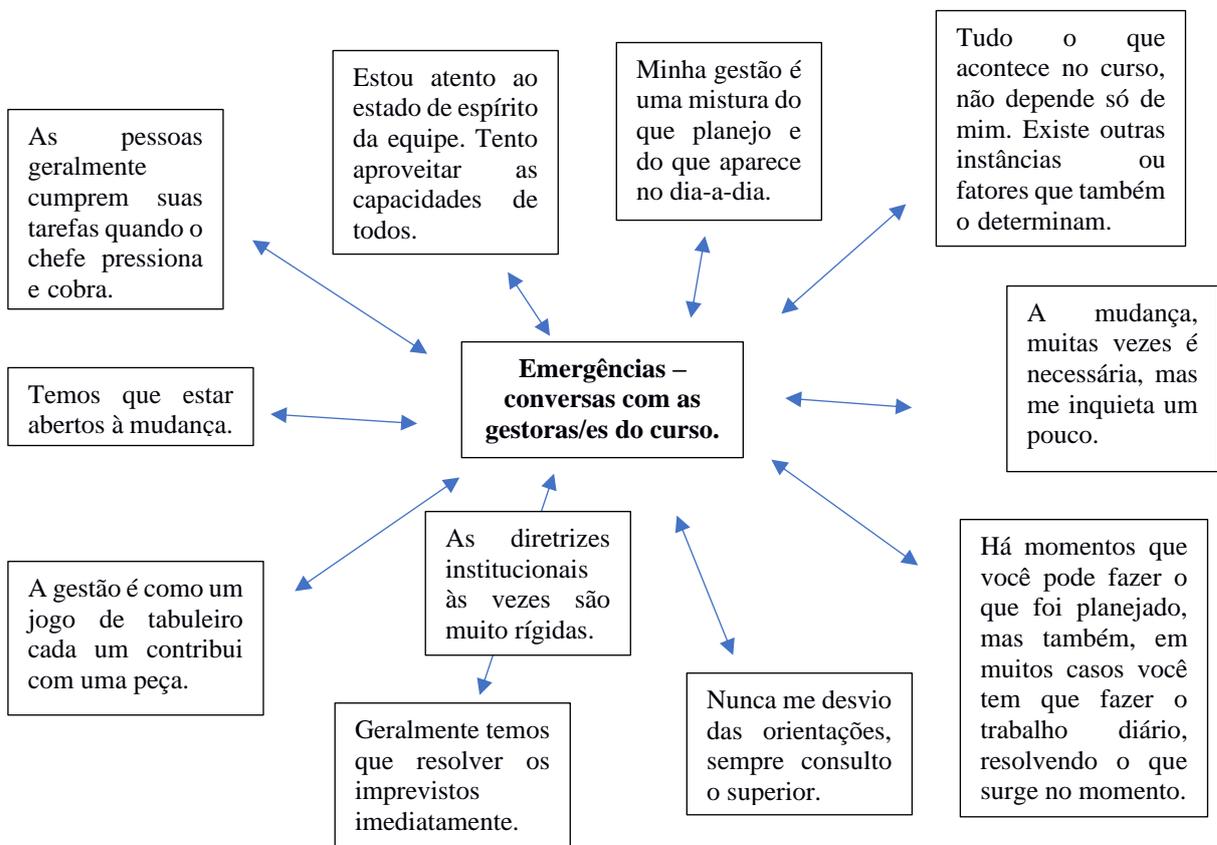
⁴⁰ Diretora de centro, Coordenadora do curso e chefes dos 4 departamentos do curso.

no exercício da gestão. Na figura 12 podemos verificar, alguns fragmentos narrados por este grupo de gestores, que abordam de forma clara, às práticas/processos de gestão do curso.

A ideia da construção de redes parte do princípio de que todo conhecimento é tecido por diversos fios, e esses fios nem sempre são lineares, muitas vezes são trançados em várias dimensões, o que caracteriza fenômenos *complexos*. Trata-se de outro aprendizado que venho construindo, em formas diferentes de comunicar e apresentar os resultados de uma pesquisa.

Aqui, aproveito para reforçar que, os fragmentos de narrativas que compõem as três redes semânticas complexas, assim como, os elementos elencados após cada RSC, são reflexos, também, das minhas subjetivações, enquanto pesquisador estratégico e ativo, no processo de construção do conhecimento, e enquanto sujeito que vivencia a gestão em uma universidade pública. O que me permite dizer que, se outro pesquisador estivesse diante dos mesmos dados, teria abordagem diferente, inclusive, com outras interpretações.

Figura 12- Rede Semântica Complexa - Gestores



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

O número de narrativas que compõem a rede semântica é maior do que o número de sujeitos gestores, porque a maioria das narrativas trouxeram mais de um elemento que caracterizam os processos/práticas de gestão do curso de pedagogia.

Com base na RSC acima, pude apontar alguns elementos presentes nas narrativas desse grupo de gestores⁴¹ do curso de Pedagogia, que dialogam de alguma maneira com a *complexidade* presente nesse tipo de atividade:

- 1) A gestão de um curso/departamento não poderá ser exercida separada/isolada dos demais setores que compõem o sistema (universidade) na qual estão inseridas. Da mesma forma, um gestor não administra uma universidade/curso/departamento sozinho. É preciso uma equipe, com pessoas valorizadas. Como pude constatar na narrativa de Nahoum: [...] “Como gestor dependo de muitas pessoas, como setor dependo de outras instâncias”;
- 2) A gestão deve ser compreendida como prática/processo autônomo e dependente, concomitantemente, e que se somam à outras práticas e processos, também, autônomas e dependentes, para se atingir os objetivos institucionais;
- 3) Nem todas as ações da gestão estão alinhadas com as políticas e normas institucionais; existem situações emergentes que exigem do gestor flexibilidade e sensibilidade que escapam as diretrizes da instituição, conforme destaca Luna: “A instituição, em geral, nos dá algumas diretrizes para realizar a gestão, o que não significa que nós devamos atendê-las”;
- 4) Frequentemente, os gestores precisam resolver situações não previstas ou que não estavam programadas, provenientes de fatores internos ou externos à instituição. Embora, nem todos os gestores se sentem confortáveis em enfrentar às transformações constantes sofridas no contexto universitário;
- 5) Os processos/práticas de gestão do grupo de gestores analisado, demonstrou um misto de alinhamento com as normas institucionalizadas para a gestão e processos/práticas de gestão emergentes e dinâmicas para lidar com imprevistos e/ou urgências;
- 6) Embora a maioria dos gestores defendam o caráter democrático em suas práticas de gestão, alguns apontam a necessidade de impor certas diretrizes, a fim de que o trabalho flua de forma mais objetiva, como Sabah: “Procuro controlar o que faço, mas esse

⁴¹ A visão trazida por esse grupo, não necessariamente pode ser a visão de outro grupo de gestores, mesmo sendo do mesmo curso.

controle não significa que sou rígido ou que tudo tenha que se cumprir ao pé da letra. Não gosto de estar acima de ninguém, por que cada um sabe e conhece suas responsabilidades”;

- 7) A burocracia e o excesso de protocolos, foram citados por alguns gestores como um entrave à criatividade e ao espírito colaborativo em suas equipes; Cobranças e prazos exíguos, feitas por instâncias superiores da universidade ou pela legislação, foram mencionadas por alguns gestores para justificar tomadas de decisão unilaterais, como por exemplo, na fala de Sabah: “Às vezes, o tempo de resposta é muito curto para que haja diálogo entre a equipe”;
- 8) Nos momentos do semestre ou do ano que aparecem mais demandas é comum as atenções voltarem-se para a conjuntura do momento, deixando para depois as atividades programadas, o que fica explícito na fala de Luna: “Em alguns momentos do semestre só consigo resolver a conjuntura do momento. Deixo para realizar as atividades planejadas nos períodos mais calmos”;
- 9) Os desafios de gestão são melhor enfrentados, quando se tem uma equipe comprometida, o que facilita a criatividade e a qualidade do trabalho, conforme defende Edgar: “Ter uma equipe de trabalho sólida me permitiu enfrentar situações não planejadas com maior tranquilidade” [...] “Minha equipe é excelente, atenta e disposta a tudo”;
- 10) Ao gestor, cabe conhecer os valores da sua equipe, para melhor aproveitá-los e motivá-los para sempre se sentirem bem no desempenho de suas atividades, como afirma Verônica: “Quando você conhece os pontos fortes de cada membro de sua equipe, você pode realocá-los em atividades mais coerentes com suas capacidades”;
- 11) Um gestor não só deve ser, como também promover um ambiente colaborativo, criativo e dinâmico, capaz de se auto-organizar frente aos desafios que se apresentam. É o que consegui extrair da fala de Nahoum: “Ao elaborar as propostas com a comunidade, estas se sentem identificadas com as alternativas dadas” [...] “Mais que controlar, tem que acompanhar e dar oportunidades”.

Passo agora, à segunda RSC, que mostra a compreensão dos processos/práticas de gestão na visão dos sujeitos que não ocupam cargos de gestão no curso de Pedagogia.

5.4.2 Segunda rede – Como os sujeitos que não ocupam cargos na gestão veem os processos/práticas de gestão no curso?

Ao conversar com os sujeitos que não ocupam cargos de gestão⁴² no curso de pedagogia, percebi alguns pontos em comum trazidos nas narrativas dos gestores do curso. No entanto, percebi também outros elementos que emergiram, especialmente, os que tangem a necessidade de se implementar práticas de gestão mais democráticas e mais modernas, que tenham como objetivo não só um resultado, como, um processo.

Foi possível perceber também, a necessidade dos gestores em entender o limite laboral da equipe, principalmente, nos momentos do semestre ou do ano que são mais exigidas. A questão do assédio moral foi apontada por um participante, o que pode nos indicar um fato isolado ou um sintoma que denuncia um *modus operandi* de gestão, que precisa de uma investigação mais aprofundada.

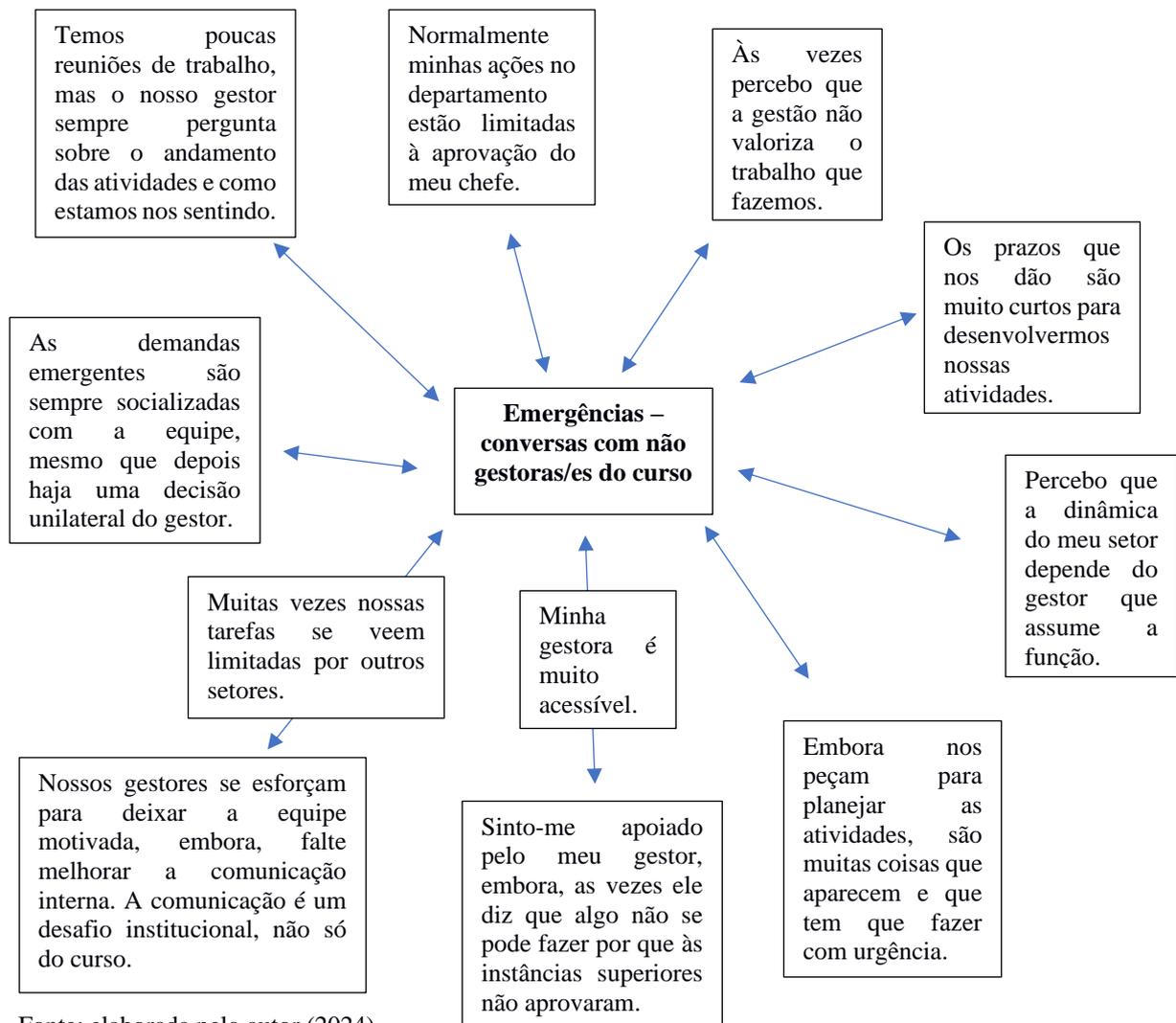
Apesar da questão apontada acima, grande parte dos sujeitos que não ocupam cargos de gestão, tem uma compreensão positiva da gestão do curso e, conseqüentemente, dos seus gestores, como pude verificar na fala de Irène: “avalio como positivo e comprometido [...] o trabalho realizado pelos gestores do curso de pedagogia”.

O número de narrativas que compõem a rede semântica é maior do que o número de sujeitos não gestores, porque algumas narrativas trouxeram muitos elementos que caracterizam os processos/práticas de gestão do curso de pedagogia.

Na RSC presente na figura 13, são vários os aspectos elencados pelos sujeitos que não ocupam cargos de gestão no curso, e que podem servir estrategicamente para os gestores potencializarem suas ações, e com isso, promover um funcionamento do curso/departamento com menos tensões, podendo se somar a outros elementos na busca pelos objetivos institucionais.

⁴² Docentes, técnico-administrativo e estudante do 9º período do curso.

Figura 13- Rede Semântica Complexa – Não gestores



- 1) Os gestores devem assegurar-se de que o número de pessoas da equipe é suficiente para executar as tarefas da unidade, assim como, a equipe sabe desenvolver tal atividade, para evitar saturar os integrantes de cada departamento, o que, de certa forma, está presente na narrativa de Vidal: “Às vezes os gestores nos pedem algo sem saber se sabemos realizá-la”;
- 2) É fundamental que a equipe veja no gestor, uma pessoa de confiança para guiar as ações daquele setor, como pude perceber na fala de Vidal: “Poucas vezes vemos nosso gestor, porém confia em nós e no nosso trabalho.”

- 3) Ao gestor não cabe ter todas as respostas para os desafios dos setores, mas é preciso que seja dinâmico e flexível ao ponto de apontar possíveis respostas ou encontrar respostas em outras instâncias institucionais;
- 4) Ao planejar as atividades da unidade, o gestor deve inserir a sua equipe em todas as etapas do planejamento, a fim de garantir a execução das atividades propostas, o que, em parte, podemos encontrar na narrativa de Vidal: “A minha gestora promove a participação no planejamento das atividades, porém, em alguns casos ela faz o que o superior lhe ordena, deixando o que foi planejado apenas na intenção.”
- 5) Dar autonomia para os membros da equipe executarem as tarefas, diminuindo a dependência do gestor e aumentando a produtividade do setor.
- 6) Melhorar a comunicação no setor, assim como o diálogo, com a comunidade na qual gerencia, o que é evidenciado na fala de Morin: “Às vezes falta clareza nas atividades requeridas.”
- 7) O acompanhamento da equipe deve superar a visão clássica de gestão baseada no controle e na medição dos resultados, incorporando a valorização das pessoas, a solidariedade, a aprendizagem com os erros e a auto avaliação permanente, o que podemos verificar na narrativa de Edwige: “Compartilhamos conhecimento com nossos colegas, informalmente. [...] “No nosso departamento não existe espaços de compartilhamento formais.”
- 8) O gestor deve conhecer os pontos fortes e frágeis de sua equipe, com o intuito de fortalecer as fragilidades e potencializar, ainda mais, as fortalezas.

Cabe salientar que todos os aspectos apontados até aqui, não se configuram modelos a serem seguidos, e sim, apostas, pistas que surgiram no *corpus* de pesquisa, e que podem ou não serem utilizados pelos gestores/gestão com o intuito de operarem estrategicamente, na perspectiva da *complexidade*.

O número de narrativas que compõem a rede semântica é maior do que o número de sujeitos não gestores, porque a maioria das narrativas trouxeram mais de um elemento que caracterizam os processos/práticas de gestão do curso de pedagogia. Em seguida, trago a terceira rede semântica.

5.4.3 Terceira rede – Princípios da *complexidade* que emergiram das narrativas dos sujeitos, sobre os processos/práticas de gestão do curso?

À medida que fui me envolvendo com as narrativas dos sujeitos, a partir não só das

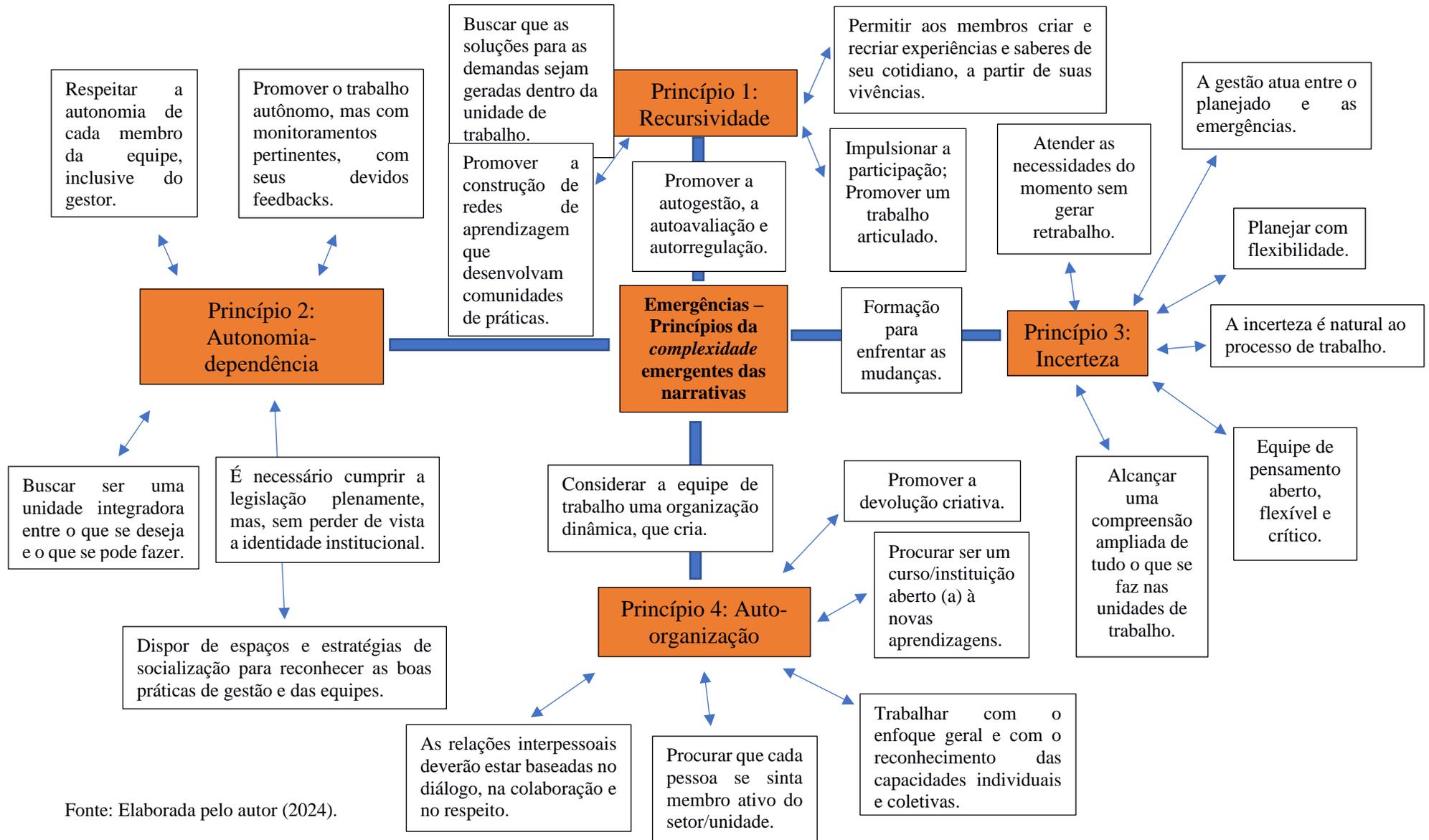
conversas recursivas, e sim, das transcrições, e como pesquisador que caminha com a teoria em mente, fui tecendo fios que as relacionavam com os operadores da complexidade, para dar sentido as falas dos participantes. Sendo assim, nessa terceira rede semântica eu tomei emprestado os princípios da *complexidade* para construção de sentidos nas narrativas do *corpus* de pesquisa.

Consequentemente, identifiquei, sob o enfoque da *complexidade*, os princípios que emergem dos processos/práticas de gestão/dos gestores/as do curso de pedagogia, a partir do que os sujeitos narraram e/ou lembraram. O que não quer dizer que seja a realidade do curso, mas, uma aproximação desta. De antemão, destaco que nem todas as narrativas nos mostraram, com evidência, os princípios da *complexidade*. Da mesma forma que algumas narrativas trouxeram elementos que apontavam para dois ou mais princípios, ao mesmo tempo.

Partindo do cenário epistemo-metodológico da complexidade, e com base nas narrativas dos sujeitos aos temas geradores da conversa recursiva, gerei um conjunto de marcadores que mostraram que, os processos/práticas de gestão do curso de Pedagogia apontam para quatro princípios da *complexidade*, são eles: *incerteza/imprevisibilidade*, *auto-organização*, *recursividade*, *autonomia-dependência*.

Cabe destacar que as expressões que compõem, essa rede semântica e as anteriores, foram extraídas das narrativas e pontos-de-vista de nove sujeitos que compunham o curso de Pedagogia em 2024 (gestores e não-gestores) e que, posteriormente, foram lidas e tratadas com as minhas lentes, levando em consideração a linha epistêmica utilizada na pesquisa e os princípios *complexos* que enxergamos em cada narrativa, e que mostramos na figura abaixo.

Figura 14- Rede Semântica Complexa - Princípios da complexidade emergentes



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Como podemos verificar na figura 14, mesmo direcionando o enfoque para a gestão do curso de pedagogia, é comum vermos expressões que falam de processos/práticas institucionais de gestão, sob a ponderação de que reverberam nos processos/práticas de gestão do curso. Entretanto, é possível verificar alguns elementos que podem ser levados em consideração, para potencializar a gestão do curso de Pedagogia, ainda mais, na contemporaneidade, que exige novas formas de ser, fazer e conhecer no cenário educativo, social e planetário.

Neste subcapítulo, minha intenção foi a de mapear os processos/práticas de gestão do curso de pedagogia, a partir das narrativas dos sujeitos da pesquisa. A seguir, busquei articular as emergências do mapeamento com os princípios *complexos* que identificamos nas narrativas dos participantes, trazendo elementos teórico-práticos relacionados aos processos/práticas narrados e propondo indicadores para a gestão do curso.

5.5 INDICADORES PARA A GESTÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Depois do mapeamento dos processos/práticas de gestão no curso de Pedagogia, a partir das narrativas dos sujeitos que o compõe, a fim de responder a minha questão de pesquisa - Como está acontecendo a gestão do curso de Pedagogia de uma instituição de educação superior (IES) pública do Nordeste (NE) brasileiro, considerando os princípios do *Pensamento Complexo?* -, cheguei a este ponto na escrita. Foi aqui que delimitei, para fins desta tese, o ponto de chegada, por isso, farei alguns resgates da *travessia* realizada.

Início afirmando que, embora a pergunta e os objetivos da tese tenham sofrido mudanças ao longo do percurso, eles foram importantíssimos para que eu pudesse chegar até aqui. Nunca é demais lembrar, que começo essa *travessia* doutoral impregnado por outro paradigma, no qual foi sendo ressignificado, a partir da minha abertura epistemológica, que entendeu a conjuntura global de crise que vivemos e acolheu a *complexidade*, como base teórico-metodológica para a tese.

Por ter aprendido a ser, aprender e fazer no mundo a partir de premissas definidas a priori, me senti tentado, num primeiro momento, a definir, antecipadamente, os objetivos da pesquisa. Porém, “provocado” pela minha orientadora e pelas reflexões no projeto/grupo de pesquisa: Ecologizando saberes para pensar práticas educativas na formação humanística no contexto contemporâneo; como também procurando ser coerente com os pressupostos teóricos da *Complexidade*, fui deixando fluir as emergências da tese, assim como, redimensionando os

objetivos, à medida que a conjuntura sinalizasse.

Com isso, o próprio jeito de escrever a tese foi sendo aprimorado ao longo do percurso. A questão de pesquisa e os objetivos, que antes os via como imutáveis, foram sendo reformulados, à medida que caminhava. Considero um avanço, tomá-los como desencadeadores do percurso, e não mais, como guias intocáveis de pesquisa. Nesse sentido, trago, novamente, tais desencadeadores:

- A) Construir um quadro teórico a partir do *Pensamento Complexo* de Edgar Morin, para ser a base dos norteadores teóricos da pesquisa. Este desencadeador foi importante, pois, a partir dele construí a fundamentação epistemo-metodológica da pesquisa, e com ele caminhei por toda *travessia* (apresentei no capítulo 2 e 3).
- B) Compor um *corpus* de pesquisa, a partir das narrativas de sujeitos do curso de Pedagogia. Desencadeador que me permitiu mapear as práticas/processos de gestão no curso de Pedagogia e a compreender melhor o meu fenômeno (apresentado no capítulo 4 e 5).
- C) Mapear as práticas/processos de gestão no curso de Pedagogia, utilizando operadores *complexos*, advindos do quadro teórico. Desencadeador utilizado para me lembrar de buscar responder a minha questão inicial (apresentei no capítulo 5).
- D) Interpretar o *corpus* gerado com vistas a propor indicadores para a gestão do curso de Pedagogia, considerando os princípios do *Pensamento Complexo*. Este desencadeador serviu de ponto de chegada da *travessia* e para me lembrar do objetivo geral: apresentar as contribuições do *Pensamento Complexo*, na forma de indicadores, para a gestão no curso de pedagogia. (apresentarei, neste subcapítulo).

Sendo assim, de acordo com meu último desencadeador de pesquisa, apresentarei, aqui, alguns indicadores que emergiram da travessia, no intuito de responder ao meu objetivo principal. Antes, porém, reitero, com base no operador cognitivo da reinserção do sujeito no conhecimento, que eu (pesquisador implicado), caminho estratégica e cognitivamente na travessia. Sistemicamente, influencio e sou influenciado, conforme atravesso meu objeto.

Nesse sentido, os indicadores que proponho aqui, são frutos das minhas interpretações e das minhas subjetivações, o que me permite inferir que, se outro pesquisador, fizesse a mesma travessia, construiria outras interpretações e proporia outros indicadores para a gestão do curso de Pedagogia. Assim, em seguida, apresento tais indicadores.

Posso afirmar que o principal indicador para responder ao objetivo geral desta tese é a *reforma do pensamento*, a partir do *Pensamento Complexo* e de seus operadores cognitivos como desencadeadores de mudanças. A travessia realizada nesta tese; a escuta/leitura atenta das narrativas dos sujeitos que compõem o curso de Pedagogia; os ruídos contemporâneos; e nossa experiência de atuação na universidade, mostram a necessidade de promover no interior dessas instituições, processos/práticas de gestão mais flexíveis, dinâmicos, sistêmicos, auto-organizados e recursivos, para enfrentar as muitas situações que se apresentam e que operam longe do equilíbrio, onde a incerteza e a mudança são aspectos emergentes do cotidianos.

Em outras palavras, o que se requer é que o pensamento/ações dos sujeitos que constituem o curso de Pedagogia, ou, em última instância, da universidade, estejam orientados a consolidar uma gestão que supere os pressupostos da administração clássica, e que são apoiados, exclusivamente, na objetividade, no controle, nos resultados, na linearidade. Assim, uma gestão/gestor cujo pensamento esteja alicerçado no *Pensamento Complexo* e seus operadores cognitivos, podem desenvolver ações que valorizam os sujeitos, o contexto, e podem se orientar por princípios como a auto-organização, a incerteza, a consciência da relação entre autonomia-dependência e a recursividade.

Dialogar com outras maneiras de gerir, interrelacionando-as, é outro indicador importante que extraio do *Pensamento Complexo*. Esse indicador, tem como pressuposto, tecer laços entre processos/práticas de gestão lineares e disciplinares, com experiências diferentes de gestão, favorecendo o trabalho transdisciplinar, que implica, entre outras coisas, em reconhecer e respeitar a diversidade. A diversidade é uma característica de ambientes *complexos*, como a universidade (curso de pedagogia), e pode ser encarada como potencializadora da gestão, ao entender que o diálogo é o caminho a ser seguido.

Aliás, entender a diversidade que existe na universidade, nos faz ampliar o olhar para as pessoas e interesses que habitam este universo. A gestão pode fundamentar suas ações nas (inter)relações que acontecem no tecido universitário e fora dele, entendendo as partes (pessoas, setores, etc.) do tecido (universidade, sociedade, etc), como algo diverso, desde sua própria perspectiva, mas, que podem agregar às atividades de gestão e, de forma mais ampliada, o desenvolvimento da universidade e da própria sociedade.

Aqui, abrirei um parêntese, para dizer que esta tese nunca teve e nunca terá a pretensão de afirmar qual foi ou qual é o melhor perfil de gestão. A *complexidade* me ensinou que a totalidade, assim como a completude é uma ilusão. Ao mesmo tempo, que a verdade não é absoluta, e que pode ser relativizada a partir de afinidades epistemológicas. Além disso, tem o

caráter formativo que mostra que a gestão pode ser aprendida em diversos perfis, com seus fundamentos e procedimentos próprios. Da mesma forma que o gestor pode ser formado (formar-se) em perspectivas diferentes. Casassus (2008), associa os processos/práticas de gestão da administração clássica às formulações de Platão, ao dar importância à prescrição de procedimentos e ações a seguir, o que acontece, por exemplo, nos controles de gestão, no foco nos resultados, a busca pelos objetivos. Em contrapartida, reconhece em Aristóteles, os movimentos, dinâmicas e mudanças, que não aceitam prescrições, haja vista, o seu caráter cíclico e a incerteza que está no devir. Em Platão, pode conter elementos de gestão encontradas em Taylor (1911) e Fayol (1931), como a racionalização administrativa e o foco nos resultados econômicos. Enquanto que em Aristóteles, podemos encontrar características de gestão propostas por Mayo (1977), como a administração com base nas relações humanas e nos interesses dos trabalhadores. Em outras palavras, posto que as formas de fazer gestão atendem a cultura, os contextos e os períodos históricos, é possível propor e fazer uma gestão onde as pessoas e instituições, sintam-se acolhidas em sua razão de ser. Trata-se de entender o tempo histórico que vivemos e colocar as lentes adequadas. Finalizo aqui, o parêntese.

O exposto acima é uma dinâmica que leva as universidades a adaptar-se frente aos desafios e demandas do seu tempo e que me conduz para outro indicador emergente para a gestão do curso de Pedagogia: a *auto-organização*. Repensar-se e promover o diálogo com a sociedade é um compromisso histórico das universidades. Da mesma forma, é possível conceber essas instituições como sistemas vivos, auto-organizadas, com capacidade de autorregular-se, inclusive a sua gestão, ao estabelecer contato com as demandas de seu ambiente interno e externo, criando novos pensamentos e posturas, emergências e função social do seu fazer universitário (ensino, pesquisa e extensão).

O paradigma da *complexidade*, norteador teórico desta tese, distingue-se do paradigma moderno construído a partir de uma concepção de mundo rígido, estruturado, estável e ordenado, produto de uma matriz de pensamento newtoniano-cartesiano. Aquele paradigma supera esse, ao operar sob uma lógica diferente ao associar o que foi/está separado, operar na multidimensionalidade dos fenômenos e permitir a auto-organização de seus sistemas.

Desde o projeto de tese, tenho entendido a *complexidade* como: a) um discurso da ciência que, ao invés de dar respostas, enfrenta os desafios de compreender às mudanças presentes na realidade social, de onde surgem sempre novidades (Morin, 2011a); b) uma mudança de ser/estar/conhecer e fazer em todas as dimensões; c) emergências que incluem a incerteza e a indeterminação de processos; e d) a capacidade dos sistemas em auto-organizar-

se frente às emergências (Morin, Roger-Ciurana e Mota, 2003).

Gerir ou fazer gestão a partir do *Pensamento complexo* implica outras formas de conceber a administração no interior das instituições (universidade, curso, etc.), o que nos faz buscar sempre rotas ou vias (como prefere Morin) alternativas que tendem a transpor as lógicas fixas e determinadas, e caminhar de uma maneira mais aberta, flexível, sistêmica e democrática; o que nos remete a “uma mudança fundamental de nossos pensamentos, de nossas representações e de nossos princípios” (Capra, 1998, p. 10).

Esses indicadores emergentes, os quais dissertei até aqui, iluminaram toda a *travessia* metodológica da tese, e me ajudou a reconhecer e mapear os processos/práticas de gestão do curso de Pedagogia. Além disso, foram frutos das redes semânticas complexas, construídas neste capítulo, a partir das narrativas dos sujeitos que compõem o curso. Agora, passarei a apresentar, mais especificamente, os indicadores emergentes para a gestão do curso.

5.5.1 Incerteza/Indeterminação

Assim como a vida, o cenário universitário ou do curso está em permanente transformação. Nada pode ser considerado totalmente certo ou previsível. Esses são sentimentos presentes no cotidiano dos participantes com os quais conversamos.

Muitas ações da gestão acontecem levando-se em consideração a emergência do momento e não aquilo que fora planejado anteriormente. Por isso, os planejamentos podem ser concebidos como documentos que permitam aos gestores e demais membros de sua equipe, flexibilidade e abertura, para quando o momento exigir.

Além disso, é possível uma formação para os/as gestores/as lidarem melhor com as mudanças e as frustrações em suas atividades de gestão, assim como, formar os membros de sua equipe para a incerteza e para a imprevisibilidade, características de contextos complexos como a universidade ou o próprio curso de Pedagogia.

Morin cita Heisenberg, ao defender a não predeterminação da existência. Ao trazer esse teórico, podemos ter uma primeira aproximação aos conceitos de incerteza e indeterminabilidade, o que significa dizer que, seja pela diversidade de sujeitos, seja pela diversidade de situações que podem emergir, os processos/práticas institucionais de gestão podem sofrer mudanças, seja no que se pensava, seja no que se havia previsto.

Do ponto de vista da universidade ou do curso de pedagogia, eles são constantemente convidados/provocados a revisitarem seus projetos/planos e questionarem se o que está

planejado e realiza na prática é suficiente para responder as demandas dinâmicas da instituição e de seu contexto externo. “Devemos aprender a enfrentar a incerteza, pois vivemos uma época de mudanças, onde os valores são ambíguos” (Morin, 1999, p.53).

No *Pensamento complexo*, a incerteza emerge como uma certeza de que a natureza humana, a natureza social e a vida em grupo, como na universidade, não são realidades estáticas nem lineares. Isto supõe reconhecer a condição de indeterminabilidade e incerteza do universo, do coletivo social e dos sujeitos e de todas as suas atividades. Para a gestão do curso de Pedagogia ou na própria universidade, é necessário ter consciência de que sempre se deve ter aberta a possibilidade para replanejar, repensar, reformular, recriar os processos/práticas de gestão.

O exposto acima não significa falta de compromisso com o planejamento, ou, o projeto institucional ou do curso que se gerencia. Significa desapego a rigidez e abertura ao devir. Significa, antes de tudo, respeitar o estabelecido, mas, não ficar engessado em documentos e normas. Significa “chegar a um final pensado, imaginado e ao mesmo tempo insólito, imprevisto e errante” (Morin, Roger-Ciurana e Mota, 2003, p.13). Significa promover na vida institucional e da gestão, uma experiência humana, que integre razão e emoção, subjetividade e objetividade, criticidade e criatividade, dando significado, e aprendendo a cada momento.

5.5.2 Recursividade e Auto-organização

A *complexidade* universitária abarca uma infinidade de recursos: humanos, tecnológicos, científicos, culturais, entre outros. Esses recursos podem permitir a potencialização da universidade ou do curso, a partir do aproveitamento dos talentos profissionais e pessoais de cada membro, dentro da instituição e fora dela, num movimento intra e interinstitucional. Os grupos de pesquisa são exemplos que já acontecem no âmbito universitário e que podem ser ampliados para a gestão.

O conhecimento gerado na e pela universidade podem ser utilizados, também, como potencializadores da própria universidade e de sua gestão, ou seja, sendo geradora e regeneradora de si. Este pode ser um movimento de construção, interno e externo à instituição, como acontece em eventos científicos, onde há a divulgação, comunicação e a discussão de saberes e práticas de cada área.

Esses operadores cognitivos são fundamentais para o *Pensamento Complexo*, e também, apareceram fortemente nas narrativas dos sujeitos do curso de pedagogia. Por isso, o apontamos

como um indicador emergente da pesquisa. Em processos recursivos, os produtos são, ao mesmo tempo, produtores daquilo que os produz. Nesse viés, qualquer instituição, social e humanamente construída (universidade, curso, etc.), é produto das interações entre as unidades e os sujeitos que as constituem.

Por isso são sistemas vivos, que se (auto)(re)produzem e se desenvolvem em si mesmos, de tal forma, que cada unidade/indivíduo é essencial para a auto-organização e autoprodução do todo. Significa dizer que os produtos em cada processo recursivo são, concomitantemente, causa e efeito.

Eu defino aqui como recursivo todo processo pelo qual uma organização ativa produz os elementos e efeitos que são necessários à sua própria geração ou existência, processo circuitário pelo qual o produto final se torna causa primeira. Percebe-se então que a noção de circuito é muito mais do que retroativa: ela é recursiva. (Morin, 2008, p.231)

O princípio da recursividade é maximizado dentro da gestão da universidade/curso, por meio da promoção do diálogo, da intensificação das relações, processos e estratégias que permitem inserir os indivíduos, no sistema no qual fazem parte e, contribuir com ele. Ao favorecer o fortalecimento da autonomia de cada pessoa/unidade, favorece, também, a construção de um ambiente colaborativo e criativo, vital para a complexificação de sistemas *complexos*.

A auto organização permite enxergar a universidade como um sistema vivo. Sendo um sistema vivo, a universidade é geradora, regeneradora e degeneradora de si mesma. A universidade se autoproduz à medida que realiza suas atividades, promove as interações dentro e fora de seu sistema. Isso fica claro na fala de Iréne: “Como todo processo precisa estar em constante evolução. No curso de Pedagogia observamos o esforço em estarem se atualizando com as constantes mudanças”

Nesse sentido, a universidade é *complexa*, dinâmica, criativa e inovadora. Em sistemas auto organizados as relações não são pautadas por hierarquias ou pelos cargos que ocupam na instituição. Pelo contrário, são horizontais, reconhecendo a contribuição de cada membro para o desenvolvimento institucional.

Essas são características de sistemas ou de uma gestão que, segundo Morin (1999, p.37) reconhece “as múltiplas facetas do humano”, e que, de acordo com Maturana (1992), alcançam processos de humanização ao reconhecer, incluir e acolher a diferença. Segundo Morin (2008), “a organização da vida é de caráter ecodependente” (p.447), logo, “estamos engajados em uma práxis produtiva ininterrupta” (p. 449), por isso, a gestão/gestor de uma instituição *complexa* “não pode se fechar em si mesma/o e se tornar autossuficiente, mas ela sabe que ela só existe e

só ganha forma em um espírito humano que a concebe”, e recursivamente, lhe reinventa (p. 453).

5.5.3 Autonomia/Dependência

É fundamental valorizar a autonomia universitária ou do curso para construir ambientes acadêmicos mais criativos, potencializando as atividades fins (ensino, pesquisa e extensão), a partir de uma visão sistêmica e integradora entre os anseios individuais (de cada membro, de cada departamento, etc.) e coletivos da instituição.

Essa autonomia pode ser reconhecida sem perder de vista as políticas públicas, as decisões colegiadas e a legislação que, embora reconheça a autonomia das universidades, regulamenta às atividades das mesmas, criando uma relação de autonomia/dependência institucional.

Este princípio é um operador cognitivo do *Pensamento complexo*, que emergiu nas narrativas dos indivíduos que compõem o curso de pedagogia e que trago aqui, como um indicador emergente para a gestão do curso. Propõe a autonomia dos seres humanos e, ao mesmo tempo, complementar e concorrentemente, sua dependência dos outros, do contexto e das comunidades que pertencem.

Para compreender melhor este indicador emergente, recorri a Morin, Roger-Ciurana e Mota (2003), pois retomam a ideia de processos auto-eco-organizadores, ao defenderem que, não existe a possibilidade de autonomia sem inúmeras dependências. De acordo com Columbie (2012)

“à tendência natural dos seres humanos e das comunidades aos quais pertencem, de auto-organizar-se a partir das relações intrincadas entre as partes para formar sistemas em que se esperam processos de adaptação como condição para se ter um ‘todo ordenado’ (p.03).

Autonomia e dependência são inseparáveis no bojo do *pensamento complexo*. Nutrem uma relação de antagonismo e complementariedade. Seja na universidade, seja no curso de pedagogia, essa relação sempre existirá, haja vista, que são constituídos por unidades ou sujeitos autônomos, mas, que dependem uns dos outros. Segundo Morin (1999, p.33), todo desenvolvimento humano é fruto do “conjunto das autonomias individuais e das participações comunitárias”. Este operador cognitivo convida-nos a compreender o significado das interdependências, fundamentais a toda existência e instituição. Capra (1998, p.41), defende

que o mundo é “uma unidade indivisível e dinâmica”, ao falar das interconexões entre todos os seres.

Ao apresentar os indicadores emergentes para a gestão do curso de pedagogia, o meu intuito nunca foi e nunca será esgotar a discussão sobre um tema que demonstrou, ao longo do estudo (ver subcapítulo 2.2), pouco explorado. Por ter se tratado de um estudo, cujo objeto (gestão em um curso de graduação de uma IES pública) é *complexo*, deixa aberto um vasto leque de caminhos e possibilidades de aprofundamento, a depender de cada pesquisador. O que me permite advertir apenas, para a frequência das emergências e para a dinamicidade do fenômeno estudado, o que exigirá tanto do pesquisador, quanto do/a gestor/gestão outras configurações/decisões acerca da gestão na/o universidade/curso de pedagogia.

Reconhecer que, ainda na contemporaneidade, o paradigma simplificador (Morin, 2008), influencia os modos de ser/fazer e conhecer, inclusive na gestão, é um pensar/agir importante para a *travessia* onto-epistemo-metodológica na qual se propõe esta tese. Esse reconhecimento, não exclui a urgente necessidade de refletir nossos processos/práticas com paradigmas mais alinhados ao nosso tempo histórico, comprometidos com as mudanças e com as relações, conosco mesmo, com os outros, com o contexto, com o conhecimento.

Significa pensar a gestão desde uma visão integradora e em sua integralidade, estimuladora de um ambiente criativo, participativo e respeitadora da diversidade humana e de percepções, consciente do devir (incerto e indeterminado), recursiva, auto-eco-organizadora, autônoma e dependente, concomitantemente. Significa entender que a gestão/gestor está convidada a ressignificar-se, a construir e vivenciar de forma colegiada seus processos/práticas, reconhecendo no todo suas partes constitutivas, e nas partes elementos do todo organizacional.

Assim, será possível construir um sistema (universidade/curso) a partir de propostas tangíveis, aproximadas da realidade, com vistas a dialogar e, quem sabe, superar um ser/fazer/conhecer exclusivamente objetivo, prescritivo, linear e normativo, consolidando processos/práticas de gestão *complexas* e pertinentes⁴³.

Dentro da institucionalidade educativa, a universidade é um dispositivo fundamental que necessita ser reinventado, ou seja, pensado e feito em correspondência com a natureza dos problemas cruciais que enfrentamos como comunidade e como humanidade. (MORIN; DÍAZ, 2016, p. 67)

Essa reinvenção institucional passa, a meu ver, pela reinvenção de sua gestão. O caráter

⁴³ Termo utilizado por Morin (2013) para designar que toda ação humana não deve ser dissociada do sentido da vida.

dinâmico dos sujeitos e dos contextos não é algo apreensível para o paradigma simplificador, mas sim, para um paradigma aberto, flexível, que permita outras formas de pensar/agir, atento às transformações e em contínua (auto) (re) organização. “Para transcender e reencontrar a si mesma neste novo milênio, a universidade deve tomar consciência das barreiras institucionais e das aberturas epistemológica, cultural e política necessárias à sua reinvenção”. (MORIN; DÍAZ, 2016, p. 100).

A apresentação de princípios indicadores emergentes foi uma maneira escolhida por mim, para dar significado às características encontradas por meio das narrativas, acerca da gestão do curso de pedagogia de uma IES pública do nordeste brasileiro, tendente ao olhar coletivo de sua comunidade. Fatalmente, existiriam outras formas de comunicar os processos/práticas de gestão do curso, mas, por ora, foi a forma encontrada por mim para evidenciá-las.

Para tanto, posso inferir que, baseado nas narrativas dos sujeitos do curso de pedagogia e nos indicadores emergentes colhidos na *travessia*, parte dos processos/práticas de gestão do curso supera uma visão de gestão clássica, exclusivamente prescritiva, normativa, linear, fundamentada nos princípios cartesiano-newtoniano; e que a essência dos resultados de gestão, não passa, necessariamente, por cumprir ritos predeterminados ou seguir o planejado, e sim, nas relações que podem ser criadas entre os indivíduos, e entre estes e o meio que fazem parte.

Finalizo este capítulo, destinado aos indicadores emergentes para a gestão do curso de pedagogia, percebendo que o *Pensamento complexo* sugere e orienta, para uma *travessia* na concepção de gestão, alguns sinalizadores: 1) Defende uma gestão/gestor consciente de seus limites, da incerteza dos seus afazeres, do inacabamento e da indeterminação; 2) Concebe a gestão/gestor como sistema/indivíduo auto-eco-organizadores, passíveis de aperfeiçoamento/(trans)formação; 3) Opera por meio da religação, do diálogo, da inclusão e do respeito a diversidade; 4) Reconhece a autonomia presente nos processos/práticas de gestão, ao mesmo tempo, que reconhece suas múltiplas dependências; e 5) Tem como compromisso social gerir uma instituição/curso, fundamentado na democracia participativa, na colaboração, e na formação para uma ética pautada nos direitos, humano e planetário.

É preciso reconhecer nossa parcela de responsabilidade na construção da gestão que almejamos para nossas instituições/cursos, e agir, no sentido de não ficarmos imóveis, frente às estruturas, muitas vezes, rígidas/hierarquizadas/padronizadas de gestão. Apenas agindo, *reformando pensamentos*, e nos transformando, poderemos, um dia, reformar a gestão no interior de nossas instituições. Nesse sentido, penso ser necessário a construção de uma nova

visão ética para a gestão. É o que busco fazer no capítulo a seguir.

6 VISÃO ÉTICA PARA A GESTÃO

O mundo está em construção e todos podem participar dela.
(Ilya Prigogine)

Esse capítulo emerge ao meu operar estrategicamente como pesquisador envolvido com o fenômeno, sentindo a necessidade de dar um passo adiante e tentar pavimentar, embora que, provisoriamente, uma *travessia* no sentido de uma visão ética para a gestão à luz da *complexidade*, mas, sobretudo trazendo aqui elementos de outras teorias: *transdisciplinaridade e auto-organização pelos ruídos* (apresentadas no capítulo 3) e que, ampliam o entendimento de gestão e de gestor que quero propor com esta tese.

A ética é considerada essencial para o desenvolvimento das instituições, e nas instituições universitárias não é diferente. Nesse sentido, a gestão nessas instituições cumpre papel fundamental na promoção dos valores éticos, em coerência com sua identidade e suas diretrizes, e que contribuam para o alcance dos objetivos institucionais, para a integração de todos seus atores e para a consciência institucional enquanto sistema.

Entretanto, o que vimos nesta travessia de tese foi que, historicamente, a gestão esteve alicerçada na ética da administração clássica, orientada por valores e princípios outros, e que, a meu ver, não atendem mais sozinhos, às exigências dinâmicas e complexas do cenário contemporâneo. Nesse viés, surge a necessidade de construção de uma gestão, baseada em uma nova ética, a partir do *pensamento complexo* (Morin, 2008). A partir desta nova ética para a gestão, é possível repensar a formação de novos perfis de gestores, que dialoguem com essa nova visão de gestão.

Para García *et al* (2017, p.89), “A ética estuda as regras morais como um meio para orientar as ações dos indivíduos. Isso quer dizer que, por meio da ética as pessoas podem guiar seus atos em função de valores”. O MEGP - Modelo de Excelência para a Gestão Pública (apresentado no tópico 3.2 desta tese) aponta alguns elementos para a reforma da gestão pública, incluindo as universidades, no sentido de torná-la mais flexível, capaz de dar ouvidos aos sujeitos, menos vertical, descentralizando a gestão.

No capítulo 3, além da *transdisciplinaridade e da auto-organização pelos ruídos*, trouxe elementos pinçados da teoria da *complexidade* e do *pensamento complexo*, a partir de Edgar Morin, que nos deram pistas para a construção dessa nova ética para a gestão. Atrelado a isto,

no capítulo 2 trouxe, o que intitulei de ruídos contemporâneos (documento da Unesco e estudos anteriores sobre a temática da tese), para comprovar aquilo que já sentíamos na prática em gestão: era preciso a construção de uma gestão mais alinhada às demandas atuais e ao cenário universitário complexo.

A ética constitui uma dimensão própria do ser e fazer humano, pois, ao mesmo tempo que disfruta de uma autonomia e liberdade para pensar e agir, é responsável por aquilo que pensa e faz. E nas universidades, essa ética que é própria e construída por cada ser, se amplia para uma ética institucionalizada, com base em normas e diretrizes de cada ambiente de trabalho. Vemos aqui, que a ética para a gestão deve ser vista, ao menos, em duas dimensões a individual e a coletiva.

Nesse sentido, as narrativas trazidas no capítulo 5, evidenciaram a diversidade de olhares/interesses acadêmicos, profissionais e humanos, presentes no espectro universitário, onde os gestores atuam, exigindo dos mesmos uma postura ética de valorização e de respeito à liberdade de pensamento de quem constitui a comunidade universitária; e uma postura ética de entendimento às demandas internas e externas à instituição, procurando alinhar os processos/práticas de gestão aos interesses e demandas que emergem no fazer gestão.

Dessa forma, a gestão nas universidades deve transcender a mecanização de seus processos/práticas, com base, exclusivamente, no controle, no planejado e no estabelecido, assumindo um olhar emergente e *complexo*, para os desafios que se mostram de variadas ordens no exercício da gestão. É o que também identificamos no mapeamento (realizado no tópico 5.3 desta tese). A gestão desde o *pensamento complexo*, propõe uma nova forma de ser/conhecer /fazer gestão, redimensionando sua ética, dando um sentido mais humano aos seus processos e práticas.

6.1 A ÉTICA COMPLEXA

*É necessário, portanto, uma nova ética
para resistir a barbárie.
(Edgar Morin)*

A ética, na perspectiva *complexa*, tem origem no inter cruzamento de três fontes: uma fonte *interior* que pode ser traduzida como um dever ou uma exigência moral; uma fonte *exterior* fruto da influência das culturas, das crenças e das regras coletivas; e uma fonte *anterior* e, portanto, originária dos seres vivos, transmitida geneticamente. “Essas três fontes são interligadas como se tivessem um lençol subterrâneo comum” (MORIN, 2005, p.19)

Para além da questão individual, a ética *complexa* vislumbra a solidariedade e a responsabilidade cósmica e planetária; com a natureza e a espécie humana; com a nossa pátria e com nossos contextos institucionais. Ou seja, vislumbra uma ética que compreende vários níveis de realidade, do celular ao cósmico. A ética é tema recorrente nos textos de Morin, especialmente nos livros: *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2011a) e em seu *Método 6 – Ética* (2007).

Nos dois livros, Morin traz a noção de *antropoética* ou *ética para o gênero humano*. No livro “os setes saberes”, a sinaliza como o sétimo saber para à educação e para a construção de uma ética do futuro; já no livro “O método”, a “ética” compreende o sexto e último livro deste compêndio, e traz a necessidade de uma ética *complexa*, sempre aberta ao recomeço e inacabada, em tempos de crise e desafios contemporâneos.

A essa ética, cabe assumir a condição humana, em sua individualidade, mas também em sua integralidade, que ultrapassa a primeira, tornando-se uma ética cidadã, planetária e democrática. “Devemos então atuar para que a humanidade se converta em verdadeira humanidade”⁴⁴ (MORIN, 2009 p.125). E onde essa humanidade pode ser construída, apesar das limitações já historicamente conhecidas? Penso que em nossas instituições formadoras. Nas escolas, nas universidades, em sala de aula, na gestão.

Para Morin é fundamental reformar o ensino, os currículos, para que a ética assuma seu aspecto mais humano. Para isto, acentua que é preciso a reforma de nossas instituições. Essa reforma passa, necessariamente, pela gestão das instituições. Sem a gestão, dificilmente a reforma acontecerá, tanto nas instituições, como nos currículos e no ensino.

Nesse viés, tenho preconizado o necessário redimensionamento da gestão, que historicamente, tem se assentado, quase que exclusivamente, em processos quantificáveis e técnicos-administrativos. O paradigma newtoniano-cartesiano, que deu base à administração clássica, foi construído no âmago das ciências naturais, com metodologias e viés epistemológico que defendiam a racionalidade, a objetividade, a padronização, o controle e a previsibilidade como únicas formas de conhecimento, conforme mostrado na figura 4 do subcapítulo 3.2.2.

Esse caráter racional/objetivo fundamentou as teorias organizacionais. Nesse sentido, a gestão, inclusive nas universidades, vem sendo influenciada historicamente pela administração clássica e conseqüentemente por princípios que operam baseados na racionalidade. E os gestores, por sua vez, são formados a agirem conforme estes princípios e valores, o que, a meu

⁴⁴ Traduzido de “Debemos entonces actuar para que la humanidad se convierta em verdadera humanidad”.

ver, não dão conta das demandas complexas e reticulares da contemporaneidade, nem das exigências do âmbito universitário.

Para mim, quanto mais a gestão se torna técnica, mais ela perde sua capacidade de ser humana, distanciando-se, conseqüentemente, de sua perspectiva *antropoética*. De acordo com Souza (2009, p. 22), “não é difícil perceber que as teorias organizacionais não dão conta da gestão das universidades, em razão da complexidade dessas instituições e das exigências da sociedade atual”.

Nessa perspectiva, tenho pensado o redimensionamento da gestão no contexto universitário, especialmente no curso de Pedagogia, ao incorporar aos elementos tradicionais da administração clássica, os elementos da *complexidade*.

Figura 15- Gestão com bases complexas



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

A proposta é redimensionar a gestão, no contexto da licenciatura em Pedagogia, incorporando a ela, elementos da complexidade. A proposta é que a gestão de base complexa, incorpore em seus processos/práticas, além dos princípios do Pensamento Complexo, a subjetividade, a imprevisibilidade e a incerteza, a auto organização e as emergências, como formas de se fazer gestão, e uma gestão mais alinhada às demandas contemporâneas, que são incertas, imprevisíveis e complexas.

E a palavra incorporar é importante por que não estamos excluindo o controle, a previsibilidade, a objetividade e demais características elencadas na figura 4 do subcapítulo 3.2.2. Pelo contrário. A partir dessas características, em diálogo com essas, negociando com essas características, incorporar os elementos da complexidade na gestão do curso de Pedagogia. Até porque a complexidade tem como princípio o diálogo e, portanto, a inclusão,

além de ter como característica a religação e não a disjunção.

Também não estamos negando o controle, a previsibilidade, a objetividade e demais características do paradigma da administração clássica. Por um momento foram importantes para o desenvolvimento da gestão, inclusive a universitária, porém, no momento, entendo que não conseguem mais, sozinhas, dar conta da complexidade inerente a atividade universitária.

A racionalidade complexa supera, engloba e relativiza a lógica dedutivo-identitária num método de pensamento que incorpora e utiliza, enquanto os supera e transgride, os princípios da lógica clássica. [...] vai além dela pela mutação do pensamento. Abandona toda esperança de alcançar uma descrição lógico-racional do real, mas também e sobretudo de basear a razão exclusivamente na lógica dedutivo-identitária. (Morin, 2007, p. 211)

E nesse contexto, a gestão ao incorporar os elementos da complexidade, também realiza uma travessia de uma gestão onde predomina o controle, a previsibilidade e a linearidade em seus processos, para uma gestão aberta a imprevisibilidade, a incerteza, a dinamicidade e a complexidade do fazer humano, inclusive, dentro da universidade. Consciente de sua natureza auto-eco-organizadora e da recursividade como processo de complexificação de seu sistema.

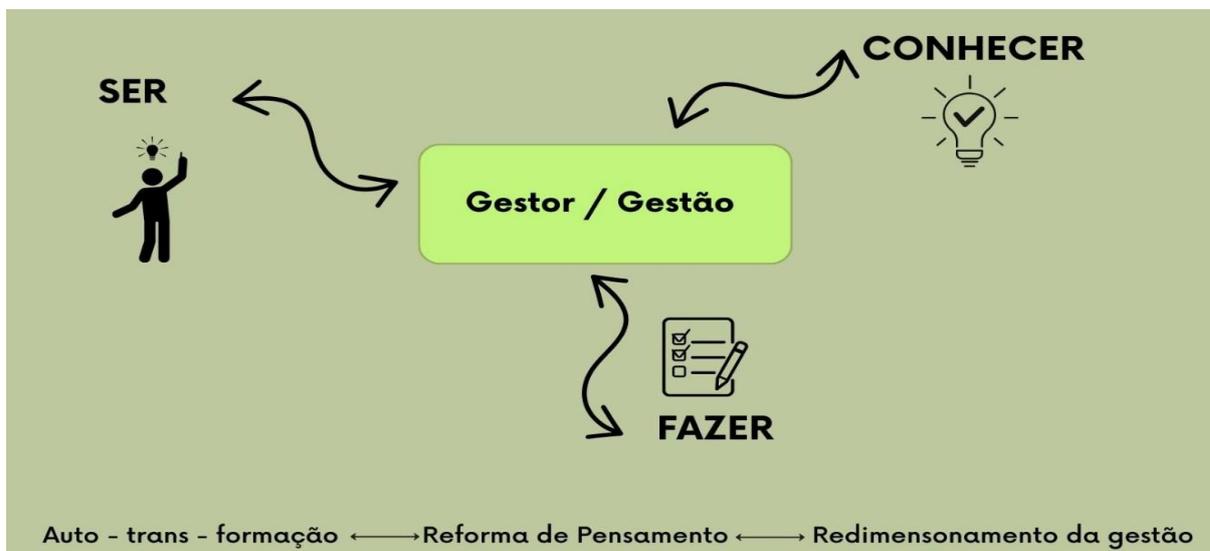
Se antes o paradigma organizacional era estruturado, objetivo, baseado no controle e na previsibilidade, com a complexidade torna-se não linear, sistêmico e onde a desordem e a imprevisibilidade são capazes de produzir conhecimento, instigando a criatividade, e a auto-organização por meio da sua natureza dinâmica (DEMO, 2002).

Penso que a teoria da complexidade está mais alinhada às demandas sociais e contemporâneas, apontadas no relatório da UNESCO (capítulo 2), além de dialogar com o ambiente universitário (capítulo 4), que opera longe do equilíbrio, dada a sua complexidade institucional.

Mas incorporar elementos da complexidade a uma gestão, cujos referenciais tem apontado para a influência das bases cartesiana e positivista em seus processos, requer alguns desdobramentos e redimensionamentos, inclusive no gestor, pois pode afetar a forma como ele enxerga a si mesmo como gestor, como conhece e aprende na e com a gestão e como faz a gestão.

A incorporação de elementos da complexidade na gestão pode exigir do gestor um redimensionamento e, portanto, uma travessia, em seu ser-conhecer-fazer. O que desencadeará, em última instância, um redimensionamento em suas dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas, conforme apresentado na figura abaixo.

Figura 16- Gestor e suas dimensões



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

E nesse sentido temos também uma *travessia* do gestor no redimensionamento de suas dimensões. Recai-mos na formação. Na transformação. Na auto transformação, na reforma do pensamento do gestor que redimensiona a gestão e no redimensionamento da gestão que reforma o pensamento do gestor. Uma relação de autonomia e dependência mútua. Morin, no livro a cabeça bem feita diz que: “A reforma educacional deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma educacional” (p. 20). “Não pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (MORIN, 2014, p. 99).

Nesse sentido tenho defendido que não haverá uma *travessia* para a gestão complexa, sem que haja uma mudança nos processos e práticas de gestão, mas, para que isto aconteça é preciso uma *travessia* formativa para os novos gestores e transformativa para os que já estão em atuação, possibilitando novas formas de ser/conhecer e fazer gestão, incorporando aos princípios antigos, novos valores. Ao final desse ciclo complexo, é possível que haja uma reorganização da gestão, em bases *complexas*. Qualquer abreviação desse processo poderá provocar *desvios/desperdícios*⁴⁵, que impeçam a constituição de novas práticas/processos de gestão em sistemas *complexos*, como a universidade e/ou curso de pedagogia.

Assim, da mesma forma que a gestão baseada na administração clássica se sedimentou no seio da história das instituições/organizações, a gestão de base *complexa* poderá emergir e,

⁴⁵ Conforme tetragrama da *complexidade*, apresentado no capítulo 4 desta tese.

quem sabe, se sedimentar no seio das instituições/organizações contemporâneas. Para tanto, é preciso tomarmos consciência dos *ruídos/desordens* que exigem novas posturas. Abertura, para recursivamente nos auto-eco-organizarmos. Por isso, a necessidade de uma *travessia* (trans)(re)formativa, pautada numa nova visão ética para a gestão.

Nesse sentido, considerando os ruídos contemporâneos (trazidos no capítulo 2), especialmente o documento formulado pela Unesco em 2022⁴⁶, onde nos convida a reimaginarmos nossas posturas, reformulando nossas formas de ser/estar, conhecer e fazer educação; e nos convida a uma formação humana e sensível, para além das técnicas e dos instrumentos.

Considerando o nosso quadro teórico (apresentado no capítulo 3), que nos convida a uma *mudança de via*; nos oferece uma “ponte” para a *travessia* epistemológica e a uma nova forma de pensar e fazer a gestão em sistemas complexos (universidade, cursos, etc...), assim como o nosso método (apresentado no capítulo 4), que ofereceu a “ponte” para *travessia* metodológica, e que trouxe o olhar da *complexidade* como possibilidade de lente multidimensional para compreendermos a realidade que envolve nosso objeto.

Considerando os processos/práticas de gestão narrados pelos sujeitos da pesquisa, assim como, os indicadores emergentes (apresentados no capítulo 5), que nos permitiu entender melhor nosso fenômeno e identificar a necessidade de redimensionamento nos processos/práticas de gestão no curso de pedagogia, com base nos operadores da *complexidade*. Considerando as contribuições da teoria da *auto-organização pelos ruídos* de Henri Atlan e Prigogine, e da *transdisciplinaridade* de Basarab Nicolescu e da própria teoria *complexidade*, que nos dá pistas para a constituição de uma nova visão ética (apresentados neste capítulo).

Com base nas considerações acima, considero ser necessário o redimensionamento de nossas práticas em diversas frentes. A presente tese, pretende preencher uma lacuna evidenciada no mapeamento de estudos acerca da gestão no contexto universitário, à luz da *complexidade* (trazidas no capítulo 2 e no apêndice A). Assim, é meu desejo que ela contribua para o redimensionamento da gestão, ao apresentar tecituras teóricas e empíricas (com base nas narrativas) que apontam para a possibilidade de *travessias* a serem realizadas nos processos/práticas de gestão do curso de pedagogia de uma IES pública do nordeste brasileiro.

Sendo assim, tenho pensado a nova visão ética a partir de vários pontos, que integram o caráter *complexo, auto-organizador e transdisciplinar* para a gestão, são eles: a) a importância do aspecto humano (e sua subjetividade) como criador e cocriador de novas formas de gestão,

⁴⁶ Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação.

para além da instrumentalização e da técnica; b) a promoção de valores éticos, essencialmente humanos, que fomentem a participação, as relações, o sentimento de comunidade/coletividade, o diálogo, a cooperação; c) a compreensão de si, dos outros e do contexto que nos envolve, como um processo de retroalimentação, recursividade e auto-organização, que proporciona desenvolvimento e transformações profundas, individuais e coletivas; d) o entendimento da relação indivíduo-sociedade e natureza-cultura, como valores éticos orientadores do atuar dos indivíduos em seus contextos, inclusive na gestão; e e) a *complexidade*, o processo *auto-organizador e transdisciplinar*, inerente à atividade na gestão.

Para isto, a universidade cumpre um papel fundamental como lócus de constituição do ser, não só para o mundo do trabalho, mas, sobretudo, como lócus de experiência e formação humana. Constitui-se, portanto o espaço ideal para a valorização do diálogo, da cooperação, da solidariedade, da articulação de saberes (científicos ou não), da partilha, do respeito às diferenças, rompendo com fronteiras disciplinares, promovendo uma formação para a *ética complexa e transdisciplinar*.

No livro *A lição de um século de vida*, Morin defende a necessidade de uma metamorfose. E a metamorfose a qual defende é a da vida, como desencadeadora não do “melhor dos mundos”, mas, como desencadeadora de um “mundo melhor”, levando em consideração questões éticas, buscando a solidariedade e respeitando as diferenças. Alguns dirão ser utopia! Outros dirão que é possível! Estou no time que pensa ser possível. É desafiador, mas possível.

Morin, no livro *Terra Pátria*, nos convida ao exercício da “boa utopia”. Acredito que seja o exercício de tenho empreendido aqui, nesta tese. Onde, renovamos as esperanças em um mundo mais justo, com responsabilidade ecológica, mais sustentável, solidário e amoroso. Sem esquecer os conflitos, as incertezas, as crises e os desafios inerentes à natureza humana. Reconhecer os conflitos, as incertezas, as crises e os desafios como pertencentes à atividade humana, inclusive na gestão, é reconhecer, antes de tudo, a sua *complexidade*.

Aliás, no mesmo livro, Morin diz que, dado as catástrofes climáticas, enquanto humanidade, não temos um destino assegurado e, “dado que estamos perdidos, talvez seja esta a nossa salvação”, então, precisamos nos dar as mãos, o que requer uma ética da solidariedade. No *método 6* (2007), livro dedicado, especialmente a construção de uma *ética complexa*, Morin afirma que “o sentimento de comunidade é e será fonte de responsabilidade e solidariedade, sendo estas, por seu turno, fontes de ética” (p.22).

Nesse sentido, tenho pensado a gestão do curso de pedagogia de forma poética, utópica,

mas, possível. Até porque, historicamente, prosaica ela já é. Nesse caso, a proposta é pensar a gestão do curso para além da objetividade, para além do controle, da previsibilidade, da linearidade, em última instância, para além da técnica e da instrumentalização. É pensar a gestão do curso para a (trans) formação humana, para o trabalho coletivo, para a construção de redes de aprendizagem colaborativa, para a *complexidade*.

Figura 17- Gestão nas perspectivas Clássica e Complexa

<i>Clássica</i>		<i>Complexa</i>
Prosaica		Poética
Rotina		Criativa/Complexa
Burocracia		Fluída/sistêmica
Controle		Liberdade/transdisciplinar
Liderança		Trabalho em equipe
Normas		Aprender com os erros
Padronização		Incerteza
Previsibilidade		Imprevisibilidade
Racionalização		Aberta/auto-organizada
Objetividade		Subjetividade
Competição		Colaboração

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Certamente a *ética complexa* e sua natureza *transdisciplinar* me permite pensar a gestão na interconexão entre a vida, a cultura e a subjetividade; “domínios individuais, sociais e biológicos que juntos configuram o paradigma aberto e inacabado da espécie humana (e suas atividades), do sujeito e da ética” (Almeida, 2021, p.79). Permite-me repensá-la mais humana, “oscilando permanentemente entre razão, afetividade e pulsão⁴⁷” (p.78).

No livro *A aventura de O método* (2020c), Morin defende uma *racionalidade aberta*, que supera “o racionalismo fechado e o absolutismo lógico” (p.136). A *racionalidade aberta*

⁴⁷ Concepção do cérebro triúnico de Mac Lean, onde o cérebro é formado por três faces: “o primeiro, *reptílico*, fonte das pulsões primárias, como o cio, a agressão e a fuga; o segundo, *mamífero*, responsável pela afetividade e memória; e o terceiro, *humano*, faz emergir a inteligência lógica e conceitual (Almeida, 2021, p. 70)

enfrenta a ambiguidade e a contradição, pois acolhe a incerteza e a imprevisibilidade, assim como o erro como fonte de aprendizagem. O inacabamento e a incompletude são operadores importantes para a constituição de uma *racionalidade aberta*. Para a *complexidade*, o conhecimento é sempre provisório.

Daí, a *ética complexa*, remeter sempre a uma escolha, uma aposta, uma estratégia. “Ter consciência de que não somos o centro de tudo, mas sujeitos ligados a outros sujeitos”, a nós mesmos, a sociedade, a natureza (Almeida, 2021, p.83). Esse entendimento ultrapassa a *ética clássica*⁴⁸, muda a forma como nos vemos, como vemos o mundo e como compreendemos a nossa ligação com as coisas. Produz uma mudança filosófica/epistemológica e nos leva, segundo Morin (2007) “a uma sabedoria antropológica: renunciar ao controle e à dominação do mundo, estabelecer uma ‘nova aliança’ com a natureza”, e com os outros.

Para tanto é preciso (re) pensar nossos currículos, nossas formações (inicial e continuada), nossas instituições. Inclusive, tenho repensado termos que nos remetem a outros paradigmas como, capacitação, formação, etc. Termos que, a meu ver, tiram do sujeito a força da sua própria constituição, enquanto ser pensante, integral, ativo e implicado no mundo.

Morin tem trabalhado desde a década de 1990, na reforma do sistema educacional, desde o ensino fundamental. Esta atenção à educação, pode ser conferida nos livros, *Ensinar a viver – Manifesto para mudar a educação (2015a)*, *Complexidade e transdisciplinaridade – a reforma da Universidade e do ensino fundamental (1999)*, *A cabeça bem-feita (2000)*, entre tanto outros.

Para o autor, a construção social, justa e equitativa, solidária e cooperativa, assim como a reforma da educação, só é possível por meio de uma reforma do pensamento, e uma nova e *complexa* compreensão do mundo. “Estamos de novo no circuito das causalidades: a reforma do pensamento requer uma reforma das instituições que, por sua vez, requer uma reforma do pensamento. Trata-se de transformar esse círculo vicioso em circuito produtivo” (2015a, p. 120). Assim, concordo com Rela, Soares e Luchese (2025) quando defendem

“[...]que transformações carecem de muito mais do que recomendações e argumentos teoricamente sistematizados, mas sim de intervenções na experiência, no sentido de levar os sujeitos envolvidos a refletirem criticamente e a redimensionar suas formas de pensar que sejam materializadas em ações no cotidiano. (p.4)

Para a Unesco, “os currículos devem enfatizar a aprendizagem ecológica, intercultural

⁴⁸ Ética como campo individual de escolha.

e interdisciplinar. Em termos de conteúdos, métodos e políticas educacionais, devemos promover a cidadania ativa e a participação democrática” (2022). Para Morin, a reforma do pensamento e da educação não se limita a uma reforma operacional e pragmática dos currículos e pedagogias, e sim, uma reforma paradigmática. Isto requer a abertura de espaços *inter e transdisciplinares* nas nossas instituições formadoras, com intuito de religar a tríade indivíduo-sociedade-natureza; a ecologia de saberes de diversas culturas; compreensão da relatividade da verdade; consciência da autonomia-dependência do homem e seu contexto; a compreensão de que o conhecimento é uma aproximação do real e nunca o real; que nunca alcançaremos a totalidade do conhecimento; sempre haverá o inacessível; e que a incerteza, o inacabamento, e o acaso sempre estará presente nas atividades humanas.

Para Rela, Soares e Luchese (2025) é preciso pensarmos o currículo como “rede de saberes interconectados que sustente as demandas e desafios atuais”. Para tanto,

O currículo deve ser organizado em torno dos princípios da cooperação, colaboração e solidariedade, e cada abordagem didática precisa promover o trabalho em equipe e com empatia entre os estudantes, ultrapassando a competitividade e valorizando o respeito mútuo e a legitimidade do outro (p.11).

Penso que um curso de/para gestão fundamentado na *complexidade*, necessita construir um currículo que contribua para à autonomia; que seja capaz de religar saberes; que contemplem o questionamento, o pensamento crítico e criativo; o pertencimento à natureza humana inacabada; que acolha os pontos de vista diferentes, valorizando à autocompreensão e a compreensão do outro, elementos importantes de enfrentamento aos desafios da era planetária.

Aqui também não se trata de uma reforma curricular programática, e sim, paradigmática. Neste sentido, Petraglia (2001), iluminada pelas ideias de Morin, defende:

O currículo escolar é mínimo e fragmentado. Na maioria das vezes, peca tanto quantitativa como qualitativamente. Não oferece, através de suas disciplinas, a visão do todo, do curso e do conhecimento uno, nem favorece a comunicação e o diálogo entre os saberes; dito de outra forma, as disciplinas com seus programas e conteúdos não se integram ou complementam, dificultando a perspectiva de conjunto e de globalização, que favorece a aprendizagem (p.69)

A reforma do pensamento defendida por Morin (1999) para a compreensão da “era planetária é pensar a sua globalidade, a relação do todo com suas partes, sua multidimensionalidade e a sua *complexidade* (o local e o global)” (p.64). Coloca-nos diante do desafio de pensar uma reformulação curricular paradigmática em bases transdisciplinares, capazes de costurar estes e outros princípios e valores, dispersos pela disjunção.

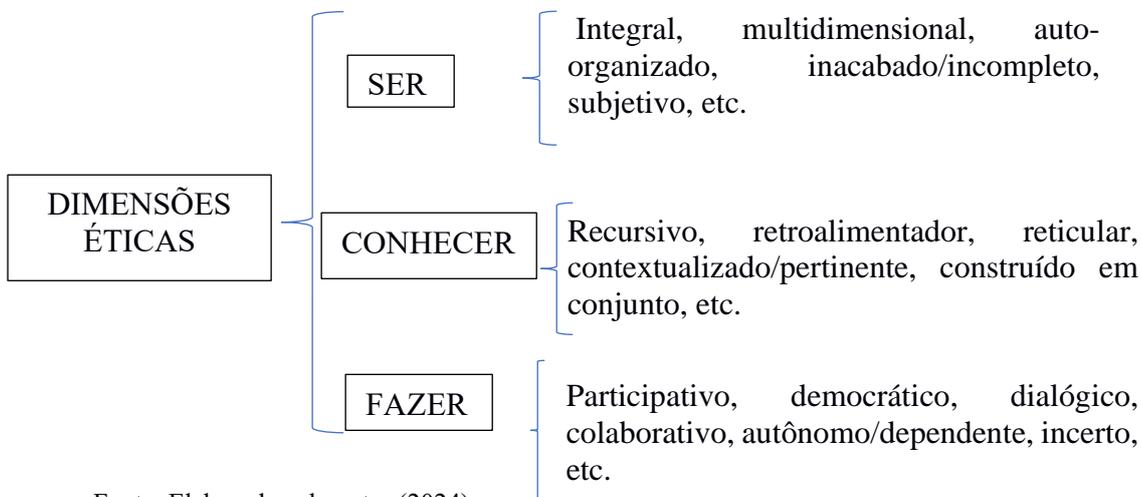
Penso que não seja diferente na proposta de formação (inicial e permanente) dos gestores que atuam no contexto universitário, que preconizamos nesta tese. Essa ideia vai ao encontro da proposta da Unesco, ao convidar-nos a construção de um novo contrato social para a educação fundamentado em princípios éticos pautados nos direitos humanos, no respeito à vida, na diversidade, na ética do cuidado, na construção de uma pedagogia com base nos princípios de solidariedade, cooperação e colaboração; que visa a reconstruir nossas relações uns com os outros e com o planeta (2022). Alinhado com a Unesco, penso que só assim podemos construir “um caminho para futuros coletivos sustentáveis”, e que, “possa reparar as injustiças enquanto transforma o futuro” (2022).

Aqui, cabe uma problematização, que a própria *complexidade* nos convida a fazer. O fato de pensarmos um currículo, que contemple elementos da *complexidade* na formação para a gestão ou de gestores, não significa a efetivação da formação em si. Isto por que, uma ação, por mais isolada que seja, reverbera em outras, fazendo emergir aspectos diferentes daqueles previstos, pois o fluxo das ações não segue o que se definiu previamente, e, sim, aquilo que emerge nas relações, nas interações e no fluir do processo de formação.

Neste viés, tenho consciência de que o currículo, embora tenha seu lado objetivo de realizações, também, carrega em si, aspectos subjetivos e interiores de cada gestor em formação, que constituem percursos/travessias únicas de desenvolvimento individual. Essa construção se dá, em parte, pelas experiências prévias de cada aprendente, e que permitem a construção de inúmeros significados e sentidos àquela formação.

Nesse sentido, a formação de novos gestores e a (trans)formação de gestores que já atuam em seus contextos, pode ser (retro)alimentada não só pelos princípios já descritos, como pelos princípios da *complexidade*, trazidos nesta tese, tanto no quadro teórico, como nas emergências oriundas das narrativas dos participantes da pesquisa nas conversas recursivas. Além disso, pensar a constituição de gestores, em pelo menos três dimensões éticas, que produziram mudanças em mim, enquanto pesquisador; enquanto sujeito implicado na gestão, e que podem, também, produzir metamorfoses em outros gestores.

Figura 18- Dimensões éticas para os gestores



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

As nossas instituições (universidades, escolas, etc.) também devem ser repensadas ou reformadas, como propõe Morin (2000). Concebê-las como organismos vivos; ambientes *complexos*; produtoras de *ordens* e *desordens*; “suficientes”, enquanto instituições *recursivas*, que se curvam sobre si mesmas; e ao mesmo tempo, “insuficientes”, enquanto instituição *aberta*, irresolúvel nela mesma; conseqüentemente, capaz de se *autoproduzir*, de se *auto-organizar* nas suas relações internas (sujeitos, diversidades, setores, etc.) e externas com o meio, com *autonomia* e *dependência*, com individualidades e coletividades, com aptidão para a aprendizagem, constituindo-se cada vez mais *complexa*, por meio da criatividade, da cocriação, da inventividade, das *ambiguidades*, suas *contradições* e *incertezas*.

De acordo com a Unesco (2022), “as escolas devem ser reimaginadas para melhor promover a transformação do mundo rumo a futuros mais justos, equitativos e sustentáveis”. Da mesma forma, “as universidades devem ser ativas em todos os aspectos da construção de um novo contrato social para a educação”, além de terem “um papel fundamental a desempenhar nos futuros da educação” (p.15). A construção dos futuros da educação passa necessariamente, por um compromisso, uma responsabilidade e uma aposta na ética da solidariedade, colaboração e cooperação.

Por meio dos operadores *complexos* da *reintrodução do sujeito* que conhece em todo conhecimento, da auto-organização e da recursividade (individual e institucional), se pode construir uma nova visão ética para a gestão, entendendo-a como sistema *complexo* e valorizando os sujeitos como cocriadores dela. Assim, pode ser possível construir uma gestão, capaz de entender o cenário complexo que atua, suportar às adversidades e imprevisibilidades,

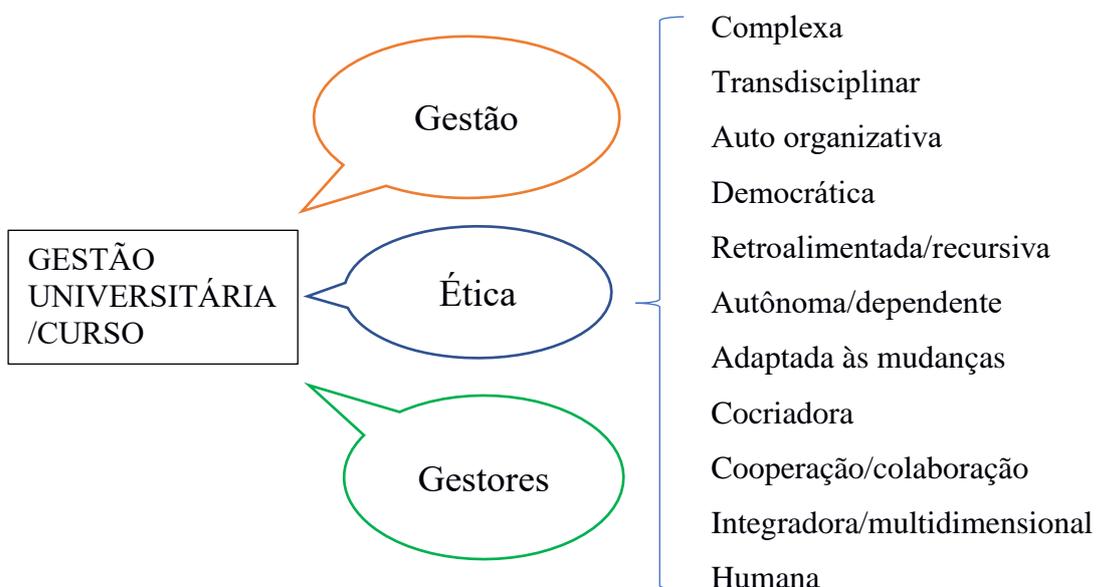
à medida que se transforma e se reinventa.

A gestão não é uma simples soma de sujeitos hierarquicamente sobrepostos, com atividades, processos e práticas uniformizadas/padronizadas – é uma formação coletiva, social, que se autoproduz na interação entre seus membros, com o meio no qual está inserida (interno e externo), e com outros coletivos, fazendo emergir novas configurações de si mesma e ajudando a produzir o meio que habita.

Para isso, é importante que a gestão compreenda seus processos/práticas de forma interconectada, conhecendo as partes que constituem seu sistema, da mesma forma que conhece a si mesma, como integradora das diversas partes que a constitui. As relações de diálogo são imprescindíveis para essa interconexão, respeitando os pensamentos divergentes, e criando um ambiente de trabalho construído por muitas mãos. Essa dialógica institucional facilita a auto-organização.

Por isso, tenho pensado a gestão como um “abraço”, por meio do qual promove os encontros, a religação, acolhendo o diverso, respeitando a multidimensionalidade, às incertezas e bifurcações inerentes ao agir *complexo*. Desde o início tenho entendido a gestão como parte importante da engrenagem institucional, capaz de autotransformações e mudanças profundas na instituição e nos sujeitos que atuam nela.

Figura 19- Gestão universitária/curso



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

(Re)pensar a gestão a partir do *pensamento complexo*, permite integrar seus

processos/práticas aos princípios e valores éticos da *complexidade*, abrindo novas vias democráticas, que vislumbrem a participação e que promovam *travessias* para formas de gestão mais alinhada aos desafios contemporâneos. A transdisciplinaridade permite a construção multidimensional da gestão.

Igualmente penso a atuação/(trans)formação dos gestores, que podem promover, no ambiente de trabalho, o intercâmbio de saberes e fazeres na gestão, incentivando democraticamente a participação, o diálogo, a cooperação e a colaboração entre seus membros e demais setores/departamentos, de forma retroalimentadora, recursiva, cocriadora, reconhecendo sua autonomia/dependência, podendo promover auto-organização e transformação.

Percebi com as narrativas (apresentadas nas redes semânticas), que o perfil do gestor conta muito para a instituição ou não, dos princípios e valores éticos (elencados acima). Nesse sentido, a (trans) formação dos gestores, também, carece ser redimensionada, (re)pensada à luz da *complexidade*, a fim de transcender com formas mecânicas e padronizadas de gestão, tornando-a mais humana.

Para além de uma mudança pragmática, a/o gestão/gestor precisa de uma mudança paradigmática. Por isso, a importância do diálogo entre paradigmas, para que o/a gestão/gestor em (trans) formação possa compreender as influências estruturais e históricas da ciência moderna na administração, à medida que entenda a necessidade conjuntural por mudança, dado o cenário complexo e dinâmica da contemporaneidade.

Para a materialização de formação para uma gestão baseada na ética *complexa*, podemos preconizar, mesmo que de forma provisória, uma agenda que se configura como uma aposta e não uma receita a ser seguida, e que se constitui a partir dos princípios que emergiram nas narrativas de nossos sujeitos e que dialogam com alguns operadores cognitivos da *complexidade*:

a) (Re) pensar a gestão como atividade humana que, por sua vez, comporta incertezas, imprevisibilidades, mas que também, é responsável pelo desenvolvimento da instituição e de seus membros;

b) Procurar conectar os processos/práticas de gestão, com os seus contextos menores e maiores, atuando no presente, sem esquecer o futuro, de forma retroalimentadora e recursiva.

c) Abdicar da rigidez, sem esquecer o rigor nos processos/práticas de gestão, e entendendo os erros e as emergências como oportunidades de aprendizagem e, quem sabe, *auto-organização*.

d) Transformar as aprendizagens em oportunidades de ensinamentos a outros membros e setores, criando ambientes de compartilhamentos de experiência, pautados na colaboração e solidariedade.

e) Exercitar o diálogo, de forma democrática, entre os membros/setores, respeitando os variados pontos de vista, integrando-os ao máximo.

Esses marcadores podem e devem ser permanentemente revisitados, ampliados, refeitos, mas podem ser considerados um primeiro passo para uma *travessia* na gestão baseada na ética *complexa*. Promover diálogos intersubjetivos entre os gestores, os membros e os setores podem consolidar uma ecologia de ideias, processos e práticas de gestão.

Se faz sentido preconizar uma gestão baseada na ética *complexa*, se faz necessário lançar as bases para uma educação que facilite a (trans) formação dos gestores e demais sujeitos da instituição, para que os mesmos retroajam na instituição, transformando-a. Nesse sentido, é importante redimensionar os horizontes pedagógicos e formativos, a partir de princípios e valores éticos da *complexidade*.

Problematizar, discutir, disseminar junto aos nossos estudantes, estudos e ações, processos e práticas de gestão à luz da complexidade, podem se configurar maneiras de materialização da agenda apresentada acima, assim como dos *princípios complexos* (apresentados no capítulo 3) que dão vida a esta forma de pensar e repensar a gestão no contexto universitário.

Trata-se, portanto, de compreender a gestão a partir da *complexidade* humana, *complexidade* esta que caracteriza, também, nosso momento histórico, possibilitando daí reverberações mais contextualizadas, pertinentes, integradoras, por meio de um diálogo transdisciplinar, multidimensional e sistêmico.

Está em questão um novo modo de pensar e olhar para a gestão, onde os princípios da ciência moderna não conseguem mais dar conta. Trata-se de novos elementos/indicadores que emergem no seio da *complexidade*, a qual aponta para novas formas de ser/conhecer/fazer (gestão, gestor) e para novas formas de compreensão da realidade (educação, gestão).

Parece-me que cultivando esses princípios e valores, temos a oportunidade, também, de construirmos uma gestão reconectada com o humano. Não se trata de um modelo a ser seguido, como escrevi acima, trata-se de uma aposta, mesmo que provisória, que talvez seja capaz de desfazer a ilusão de uma gestão impessoal, exclusivamente técnica, linear e objetiva.

6.2 O CICLO DE UMA TRAVESSIA... O INÍCIO DE OUTRA...

*“Que eu me organizando posso desorganizar
Que eu desorganizando posso me organizar
Que eu me organizando posso desorganizar”*
(Nação Zumbi)

Compreender a universidade ou o curso de Pedagogia como sistemas vivos e *complexos*, requer pensar os processos/práticas de gestão a partir de elementos que considerem a colaboração, o trabalho em equipe, a democracia, o respeito aos sujeitos e o diálogo como pontos de uma rede construída por muitas mãos. Trata-se de conhecer a si mesmo, enquanto gestor/a, e reconhecer a importância da intersubjetividade e da influência do contexto nas atividades de gestão.

Todos esses pontos, indicam para o fortalecimento de novas formas de gestão, que ultrapassam modelos clássicos de gestão, alicerçados no controle e nas tomadas de decisão monocráticas. A gestão em instituições *complexas* é baseada em princípios que operam com outra lógica, como apontada nas narrativas dos sujeitos: na auto organização, no diálogo, na incerteza, na recursividade, na valorização dos sujeitos.

Esses princípios são sustentados não só pelos dados gerados com a pesquisa, como também pela literatura e fundamentação teórica acerca da gestão em ambientes *complexos*, e que me permite tecer algumas considerações, que não configuram uma receita a seguir, mas, indicadores, pontos de partida, para continuar refletindo acerca da gestão universitária no curso de Pedagogia, cujos documentos apontam para a promoção de uma educação de qualidade.

A universidade ou curso, que persegue a qualidade em suas atividades, como mantra institucional, tem como compromisso a retroalimentação e o repensar-se por meio de uma visão *complexa*, sem esquecer que a imprevisibilidade estará sempre presente em seu cotidiano, o que exigirá novos arranjos acerca dos projetos e planos para o desenvolvimento institucional. Além disso, a instituição universitária ou unidade, terá que estar consciente de sua natureza viva e dinâmica, superando as formas clássicas de gerir a instituição.

Um ponto que nos chamou atenção, logo no início, foi a insuficiência de uma gestão ancorada, exclusivamente, no planejamento, na execução e no controle das atividades, elementos que fazem parte do fazer gestor, ainda hoje, mas, que não se sustentam no contexto dinâmico e fluído da contemporaneidade.

Por isso, esses elementos podem fazer parte dos processos/práticas de gestão, porém, necessitam incorporações outras, como a capacidade de se reinventar (recursividade), de se

construir (auto organização) frente aos desafios (incertezas), de se orientar em respeito com os outros (intersubjetividade), e tomar os projetos e normativas como pontos de partida, norteadores, para o exercício da gestão.

Ao incorporar elementos baseados no paradigma da *complexidade* nos processos/práticas de gestão, é necessária a comunicação aberta e transparente de todas as demais partes (setores, departamentos, centros, etc.) que compõem o sistema (Universidade, curso, etc.), a fim de que, utilizando-se do princípio dialógico da *complexidade*, se potencialize as atividades da instituição, articulada à incorporação realizada.

Olhando, mais uma vez, para o fenômeno estudado nesta tese (gestão do curso de pedagogia), levando em consideração o contexto que fora apresentado ao longo da pesquisa (da educação superior, da universidade, do curso, etc.) e, visando ser coerente com os pressupostos epistemológicos da *complexidade*, finalizo a minha *travessia*, concluindo que não há uma única maneira de gerir, assim como, não há uma única forma de gestor, que possa ser implementada na instituição, objetivando “assegurar” a gestão.

Existem diversas maneiras de ser/conhecer/fazer gestão. Além disso, várias são as formas de “enxergar” os processos/práticas de gestão, e todas são legítimas, porque carregam em si, a história do conhecimento e os paradigmas que as influenciam. Arelado a isso, as experiências de cada indivíduo moldam suas formas de enxergar a realidade, assim como, os fenômenos à sua volta.

Contudo, apresento, como fruto desta Tese, uma proposta/aposta de gestão pautada na teoria da *complexidade*, que tem como elemento desencadeador o *pensamento complexo*, a partir de Edgar Morin, que busca compreender a gestão/gestor: a) como atividade humana e que, por isso, busca *reinsserir o sujeito* na sua construção, respeitando-o e acolhendo a sua subjetividade; b) como processo/prática (gestão) e como sujeito (gestor/membros) que se *auto-eco-organizam*; c) como atividade onde o “erro” pode ser uma oportunidade *recursiva/retroalimentadora* de aprendizagem e de ressignificação; d) onde a *incerteza* e a “imprevisibilidade” fazem parte dos processos/práticas de gestão, e e) como atividade autônoma e, simultaneamente, dependente. Ou seja, consiste numa outra forma de enxergar e de compreender os processos/práticas de gestão, especialmente no curso de pedagogia, pautada no *pensamento complexo* (Morin, 2008), almejando, prioritariamente, uma metamorfose, uma transformação, uma *travessia*, individual e institucional.

Cabe aqui ressaltar, mais uma vez, que a proposição dessa aposta de gestão, não tem a pretensão de estabelecer para o curso de Pedagogia (território desta tese) e, muito menos para

a universidade, um modelo ou uma receita que deve ser seguida para que a excelência na gestão seja alcançada. Nem tampouco se está pressupondo que o curso de Pedagogia não esteja trilhando uma *travessia*, à sua maneira, em busca de melhorias em sua gestão.

Na verdade, como área do conhecimento, um dos papéis das Humanidades, é compreender como o avanço do conhecimento científico, impacta nos contextos de atuação dos seres humanos (incluindo a gestão), para, a partir dessa compreensão, traduzi-la em sinalizadores para a construção de indicadores de gestão que possam ser conhecidos, discutidos e, se pertinentes, adaptados à sua realidade e utilizados na gestão.

Por isso, essa proposição deve ser encarada como uma proposta que, enquanto aposta, pode ou não ser considerada na pavimentação das *travessias* na gestão, sejam elas impostas pelo contexto contemporâneo (conforme vimos no capítulo 2, destinado aos *ruídos*) ou desejadas pelos gestores/membros que compõem a gestão do curso de Pedagogia.

O mundo está em construção e todos podem participar dela! Já dizia Prigogine. Retomo a epígrafe deste capítulo, para reforçar a ideia da tragédia do inacabamento, defendida por Morin, e que acomete qualquer atividade humana (incluindo, uma tese!). Morin (2003) também dizia: “O surgimento do novo não pode ser previsto, senão não seria novo” (p. 81).

A *incerteza* nos acompanha. O que virá depois do agora não pode ser previsto, nem por fórmulas, nem por mágica. “O novo está sempre em flutuação”, defendia Prigogine. No entanto, essa *incerteza* ganha uma nova dimensão com a *Complexidade*. Com as ciências da *complexidade*, a *incerteza* emerge como princípio propulsor de movimentos, de novas posturas e apostas.

Se o mundo está em construção e o futuro é imprevisível, cabe a nós criarmos novos horizontes e estratégias capazes de proporcionar o surgimento do novo. É aqui onde nos encontramos, fazendo apostas e propondo novas *travessias* para a gestão de um curso de graduação. Para Almeida (2012) “compreender a incerteza como um saber educacional, que mobiliza o sujeito em direção à transformação do presente e à construção do futuro, é conceber a incerteza como irmã gêmea da esperança.” (p. 176-177)

Transformar o presente e construir um futuro sustentável, responsável, alicerçado na solidariedade com a espécie humana, com o meio ambiente e o planeta é o que nos convida a Unesco (2022). É o que defende também a ética *complexa*, que propusemos como nova visão para a gestão (capítulo 6). Tal ética, mesmo que tenha sua gênese no indivíduo, abarca e, é necessário que se expanda em outros níveis de realidade: sociedade, espécie, planeta, etc., o que requer o desafiador exercício da democracia cidadã.

A universidade, mesmo com os ataques e descréditos dos últimos anos, é e continuará sendo, a meu ver, o lugar propício para constituir cidadãos planetários, conscientes do seu papel na sociedade, que agem com ética e responsabilidade coletiva e, em última instância, gestores que tragam em sua constituição tais elementos.

Como educadores, gestores e formadores de novos quadros para a sociedade, cabe a nós sermos propagadores, instigadores da transformação do presente e da construção do futuro, a partir de uma consciência *ecológica, transdisciplinar e complexa*. Precisamos ser artesãos do oitavo dia⁴⁹ (Almeida, 2012).

Revestido de um espírito audaz, procurei ser um artesão do oitavo dia. Como pesquisador, busquei operar numa perspectiva *complexa*, e de posse das narrativas dos sujeitos fui construindo sentidos a partir dos operadores da *complexidade* a mim intrínsecos. Essa construção de sentidos emergiu a partir daquilo que ouvi dos sujeitos nas conversas recursivas, articulada com os conceitos trazidos no quadro teórico, e de tudo que vivi, aprendi e redimensionei na *travessia*.

As emergências que trago estão relacionadas à constituição do ser-gestor. Essa constituição do gestor, segundo as minhas emergências enquanto pesquisador implicado, tem elementos importantes e são perpassadas:

- 1) Por desenvolver/compreender/construir a subjetividade ou pelo desenvolvimento da compreensão de si, enquanto sujeito. (Operador complexo de extrema relevância; é o sujeito fazendo parte do processo de conhecer, portanto do processo de formação de si, constituição de si, e isto é subjetividade).
- 2) Tomar o contexto de atuação como território de pesquisa, atuando como sujeito-gestor que opera a partir dos princípios da *complexidade*. Usufruindo da experiência e do processo de atuação na gestão, como ser implicado, retroagindo, recursivamente, por meio da dialogia e dos demais operadores *complexos*.
- 3) Ao usufruir da experiência de gestão e do processo de atuação na gestão, o gestor tem a possibilidade de se auto-organizar e de se auto constituir, a partir da experiência, mas, sobretudo, dos *ruídos* que a experiência provoca e que podem ser tomados pelos gestores para a sua própria constituição, e que, por sua vez está articulada a ideia de construção da sua subjetividade, e de se compreender como sujeito implicado no território da gestão.

Esses aspectos humanos, elencados acima (compreensão de si – subjetividade, consciência ecológica e o sentimento de comunidade/coletividade), presentes na dimensão existencial,

⁴⁹ Em alusão ao livro bíblico do Gênesis, inaugura-se o oitavo dia, o que está por vir.

formam o tecido da *complexidade* e escapam à racionalidade técnica e profissional, mas se articulam, pois são interdependentes e necessários para a constituição do ser. Esses aspectos podem ser considerados quando pensamos na constituição do ser-gestor na contemporaneidade, onde a formação técnica seja uma das dimensões constitutivas desse gestor.

Figura 20: Dimensões constitutivas do gestor



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Ao ampliar essa compreensão formativa do gestor, estou defendendo que a formação não se dá apenas por um viés, mas, por vários vieses/entradas, transdisciplinares e interdependentes e que constituem o gestor em sua inteireza. Nessa concepção, a formação técnica/instrumental existe, porém, é acompanhada pela possibilidade do gestor: 1) se auto constituir (subjetividade), de forma independente, a partir de suas próprias experiências e reflexões; 2) se inter-constituir (intersubjetividade), por meio do diálogo e da interação com outros sujeitos; e 3) se eco-constituir, a partir da sua relação com o meio no qual está inserido e a importância de aprender, a partir do contexto que atua.

Se o sujeito-gestor não se percebe no território (dimensão ecológica-sistêmica), se ele não olha para si, se ele não se complexifica, por meio de processos auto organizadores gerados internamente por suas necessidades (subjetividade), ou por *ruídos* externos provocados pela experiência em gestão ou por outros indivíduos (inter-subjetividade), dificilmente, se constituirá gestor numa perspectiva *complexa*.

Acredito que a constituição do ser-gestor, reverbera em como esse gestor conhece e faz a gestão. Nesse sentido, infiro a necessidade de que uma ecologia de saberes seja colocada em movimento pelo gestor, como sujeito *complexo*, para que ele acesse a “ponte” onto-epistemometodológica da *complexidade*, e realize uma *travessia* constitutiva no seu ser/conhecer/fazer gestor. Todas essas mudanças supõem uma convicção para a transformação de sua matriz pedagógica-gestora, e essa convicção está alicerçada no sujeito. Por isso, tomei emprestado a noção de *auto-organização pelos ruídos* de Atlan (1992) e Prigogine (2003) (apresentados no subcapítulo 3.2.3)

Para que ocorra essa ecologia de saberes, a própria *complexidade* dá conta ao procurar “tecer em conjunto”, porém, procurei potencializar a ideia, trazendo o conceito de *transdisciplinaridade* como elemento articulador desses saberes, colocando-os em movimento numa ecologia de saberes. Muitas vezes percebo entre os gestores, e aqui me incluo, saberes isolados, reverberando em ações isoladas, o que pode se caracterizar como um “ruído” desencadeador de auto-organizações.

Nesse ínterim, observo como elementos com potencial de desencadear processos auto-organizadores nos gestores: a) o olhar para si e para o outro; b) compreensão de sua (inter) subjetividade; c) reconhecer-se no território de gestão, como sujeito implicado, que atua e ao atuar “perturba” o sistema de gestão, ao mesmo tempo que é “perturbado” pelo seu redor (consciência ecológica-sistêmica). Elementos estes que ajudam na constituição e complexificação de si, enquanto sujeito-gestor. Esses processos auto organizadores carecem de uma tecitura de movimentos a serem realizados pelos gestores, utilizando os operadores complexos da *retroalimentação*, *recursividade*, *dialogicidade* e *transdisciplinaridade*.

E nesse caminho, apontamos algumas reverberações para a formação em gestão no curso de Pedagogia (subcapítulo 6.1) e, conseqüentemente, para a constituição do futuro pedagogo (que em última instância, poderá atuar na gestão, conforme PPC (2007), apresentado no subcapítulo 5.3). Concepção esta, que também deveria ser em rede, articuladora de vários saberes humanos, científicos ou não. Uma concepção de gestão no curso, que colocassem os diversos saberes em movimento, formando sujeitos (futuros professores-gestores) que se transformam, à medida que ecologizam saberes.

Aqui, mais uma vez, a *transdisciplinaridade* cumpre papel fundamental não só na articulação entre os diversos setores (universidade/curso), nas práticas e processos de gestão que, muitas vezes, acontecem isoladamente (conforme apresentado no subcapítulo 3.2.2); como na concepção de currículo em rede e na articulação dos diversos saberes, em busca do

pensamento cada vez mais *complexo*, o que requer o diálogo entre os saberes da ciência e da tradição, constituindo uma nova aliança entre cultura científica e humanística e a reforma do pensamento (Almeida, 2012).

Nesse sentido, é necessário formar o novo gestor, ampliando seus saberes e escolhas cognitivas, para que, mais à frente, possa ser capaz de construir novos caminhos, perspectivas e *travessias*. Igualmente é necessário que nossas instituições formadoras sejam territórios de solo fértil, promotor de diálogos e de articulações variadas.

Esse novo gestor, talvez tenha que incluir na sua agenda, pelo menos duas outras atividades: 1) a (re)constituição de si (subjatividade), enquanto sujeito planetário, com recursão e retroalimentação; e 2) a (re) constituição de seu perfil, enquanto profissional da gestão, o que configuraria o seu “renascer e renascer, até a morte!”, para utilizar uma expressão de Morin, e que aqui dou um sentido de desconstrução, renovação e reconstrução onto-epistemo-metodológica, desde a *complexidade*.

Dada a provisoriedade do conhecimento aqui trazido, devemos estar atentos à sua regeneração, não dogmatizando à *complexidade* como única “ponte” possível de *travessia*; questionando as ideias de seus pensadores/as; evitando padrões/modelos a serem seguidos; instigando a participação democrática, injetando vida ao que tem vida.

Em relação a pesquisas futuras, percebi a partir do mapeamento de estudos anteriores relacionados à temática que, poucos são os estudos sobre a gestão no contexto universitário numa perspectiva *sistêmica, transdisciplinar e complexa*, o que mostra ainda ter muito a explorar. E, dentro desse território inexplorado, há caminhos abertos para pesquisas nessa temática, inclusive como complementação ou desdobramentos da presente tese, como por exemplo: realizar um estudo comparativo entre universidades ou entre uma universidade e outra instituição com fins diferentes; ampliar o *corpus* de pesquisa, entre outros.

A expectativa é de que a presente tese estimule mais pesquisadores do campo da gestão no contexto universitário, ainda em construção, a aprofundar os estudos, sobretudo na perspectiva da *complexidade*, da *transdisciplinaridade* e da *auto organização pelos ruídos*, de forma a contribuir tanto nos aspectos teóricos da gestão universitária quanto na compreensão dos fenômenos que tornam cada vez mais complexa a gestão das universidades. E, acima de tudo, que as apostas apresentadas nesta pesquisa contribuam para o debate e à busca de caminhos que levem ao reconhecimento das universidades públicas pela valorosa missão que desempenham. Temos muito trabalho pela frente!

7 PARA ALÉM DESSA *TRAVESSIA*

“Minha vida é andar por esse país
 Pra ver se um dia descanso feliz
 Guardando as recordações das terras onde passei
 Andando pelos sertões e dos amigos que lá deixei”
 (Luiz Gonzaga)

Tudo começou com uma *travessia* geográfica. Conscientemente não sabia o que estava por vir. Tudo era novo. Desafiador. Queria respirar novos ares; estabelecer novas relações; novos vínculos acadêmicos. Beber de outras fontes. Aos poucos, a *travessia* foi me mostrando mais profunda. Não só a mim, mas a minha família também. Vivenciamos, juntos, a *travessia*. E com ela, seus “frios e calores”. Conhecemos juntos, outras formas possíveis de ser, conhecer, fazer, conviver. Saímos do nosso núcleo confortável, do nosso território, para o desconforto do desconhecido, do além fronteira.

A mim, especialmente, a *travessia* constituiu o renovo que precisava quando a iniciei. Permitiu-me ressignificar na inteireza do meu ser. A *travessia* é um processo, eu sei. Por isso, vivi este processo de vir a ser constante. Com isto, a considero uma *travessia* de ordem ontológica. O meu ser no mundo esteve/está em transformação. Percebi em mim, mudanças de postura; de comportamento diante dos fenômenos que me envolveram/envolvem, e que antes não via. Aprendi a *complexidade* que compreende o meu sistema no mundo.

Quantos “sertões” andei para chegar até aqui? Não faço ideia. Todos eles recheados de recordações e aprendizagens. Como um “grande sertão”, não pude recusar a *travessia* doutoral, pois elegi a busca. “Se vi mais longe, foi porque estava sobre os ombros de gigantes”⁵⁰, e quantos gigantes atravessaram meu caminho! “É junto dos ‘bão’, que a gente se torna ‘mió’!”⁵¹

Enfrentei *meus demônios*. Confiei no processo. No processo que me ensinou a conhecer de uma forma diferente. Sem rigidez. Sem controle. Sem previsibilidade. Onde o erro fez parte do vir a ser, do vir a conhecer, e do vir a fazer. Não nasci pedagogo. Não nasci pesquisador. Nasço, renasço, a partir do momento que me permito aprender/conhecer, na pedagogia, na pesquisa, na gestão, na vida. Muitos foram os “abraços”. Muitos foram os encontros e reencontros comigo mesmo e que permitiram minha *travessia* epistemológica.

E a forma como busquei fazer também me constituiu num movimento metodológico emergente e complexo de rupturas e novas alianças; num diálogo com o referencial teórico que

⁵⁰ Sir. Isaac Newton, 1675.

⁵¹ João Guimarães Rosa, em *Grande Sertão Veredas*.

me permitiu *travessias* belíssimas. Atravessar é ir de um lugar a outro, mas, não de forma linear. A irregularidade fractal denunciou a não linearidade da vida e do que é humano. Foi assim, também, a minha travessia doutoral. O vir a ser, o vir a conhecer, o vir a fazer foram processos de construção contínua e atenta. E para isto, construí “pontes”, me pus em abertura, em diálogo. Foi assim, também, que “atravessei” meu objeto de estudo e sua *complexidade*.

A *travessia* me ensinou outros elementos de ordem filosófica/espiritual: “há tempo de plantar e há tempo de colher”, mas, sobretudo, entre o plantar e o colher existe o tempo de cuidar. É o chamado: “Confie no processo, Roberto!” que aprendi nas orientações da tese. Aliás, minha primeira “travessia” no *campus* da UCS (imagem abaixo), ocorreu quando a profa. Eliana me conduziu, gentilmente, para conhece as dependências próximas ao prédio das Humanidades, especialmente, a biblioteca central.

Imagem 4- Caminho para a Biblioteca



Fonte: Acervo do autor (2023).

Foi na “travessia” até a biblioteca que conheci a castanheira Portuguesa e suas castanhas, que guardo comigo até hoje, como lembrança da minha estadia em Caxias do Sul/RS. Com cuidado fui compreendendo o processo que estava diante de mim. Esse “tempo de cuidar” foi onde estive nesses últimos anos. Essencialmente, cuidando do meu giro; da minha disrupção e da minha mudança de via e de vida. Aprendendo que não somos o que juntamos, mas, o que

espalhamos (como sementes, que nos ensinam tanto!).

Tenho o costume de caminhar pelas manhãs. E numa dessas caminhadas (Já aqui em Recife), deparo-me com alguns conselhos dados por uma árvore (imagem abaixo) que tomei emprestado no percurso doutoral, mas, sobretudo, levarei comigo para sempre como uma aprendizagem para a vida.

Imagem 5- Conselhos de uma árvore



Fonte: Acervo do autor (2023).

A *travessia* me ensinou que da mesma forma que devemos valorizar nossas origens, nosso território, podemos valorizar as aprendizagens do caminho e os conhecimentos adquiridos além das fronteiras originárias; que nem sempre a *travessia* foi favorável, mas, que tínhamos de nos manter firmes, caminhando e apreciando a vista, nem sempre “familiar”, da *travessia*.

A *travessia* permitiu religar quem eu era, com quem eu me tornei! E me tornei diferente, enriquecido, potencializado na confluência de paradigmas e por “abraços”. Vivi, lindamente, este processo! Agradeço à Deus e a vida pela oportunidade que me foi concedida de encontrar, na *travessia*, pessoas dispostas ao diálogo, à troca de experiência e que, com generosidade,

contribuíram para o desenvolvimento desta tese.

Dentre as metáforas utilizadas na tese: *travessias*, *pontes*, *abraço*, todas serviram-me para me abrir a uma experimentação mais polifônica com o fenômeno estudado. É o que requer essa nova visão ética para a gestão e para a constituição do sujeito-gestor: menos normas; mais entradas e pontos de partida. Foi esse jogo livre do pensamento, por meio das metáforas, que procurei exercitar a sua relação com meu fenômeno de pesquisa.

Aqui não é o fim. É o começo de tantas outras *travessias*, *pontes* e *abraços*. Caminhei, dando sentido às minhas *travessias*; construindo *pontes*, buscando articular o que estava separado; realizando o *abraço* que a teoria tanto me ensinou. Hoje, caminho atravessado de sentidos, não só sobre a gestão do curso de pedagogia, mas, sobre a gestão universitária, a pesquisa, a formação doutoral, e tantas outras. Consciente de que é preciso uma nova ética para a gestão e para a constituição do ser-gestor, a partir do *pensamento complexo* e de seus princípios e valores. Aqui, renasço, mais uma vez, refletindo a renovação, a transformação, com a tese sendo vista não como o fim, mas como um ponto de partida para uma nova *travessia* e, com ela, um novo ciclo.

REFERÊNCIAS DA/PARA A TRAVESSIA

ALEKSANDROWICZ, A.M.C. Participação e integração: o ponto de vista das teorias da auto-organização. **Ciência & Saúde Coletiva**, vol.14 (supl.1) p. 1609-1618, 2009.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Método complexo e desafios da pesquisa**. ALMEIDA, M.C.; CARVALHO, E.A. Cultura e pensamento complexo. Natal: EDUFRN, 2009. p. 97-111.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Ciências da complexidade e educação: razão apaixonada e politização do pensamento**. Natal: EDUFRN, 2012.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Da ciência como território à ciência como nomadismo. **Revista Esferas**, ano 4, n. 6, 2015, p. 89-98.

ALMEIDA, Sandra R.G. **Cortes de verbas na ciência ameaçam o futuro do país**. Artigos Andifes (online). Brasília, 08 jul.2021. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=88729> acesso em 20 jul. 2024.

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ATLAN, H. **Entre o cristal e a fumaça. Ensaio sobre a organização do ser vivo**. Rio de Janeiro, 1992. Editora Jorge Zahar.

AZEVEDO, Inês Nava, et al. O acesso à UFSC à luz da teoria da gestão social: uma perspectiva das cotas e da evasão. In: **Anais do XI Colóquio Internacional de Gestão Universitária da América do Sul**. Florianópolis: INPEAU, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/30818/7.12.pdf>>. Acesso em: 07 fev.2023.

BOITEMPI Jr, Bruno. Do Instituto de Educação à Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**. v.41 n.142 jan./abr. p. 188 – 207, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/m7GmLgxFHss4CKvKcBRMq6M/?lang=pt>> Acesso em: 10/03/2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1971.

BRASIL. Presidência da República, **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. 1968.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 12, de 09 de maio de 1969**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do Curso de Pedagogia. 1969b

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompila-do.htm>. Acesso em:

08/03/2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP 01/2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Diário Oficial da União, 16/05/2006.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, 2006.

BRASIL Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão Pública. Programa GESPÚBLICA, **Modelo de Excelência em Gestão Pública**, Brasília; MP, SEGEP, 2014a. Versão 1/2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Doze premissas para a construção de uma Política Institucional de responsabilidade social nas IES. **Revista Responsabilidade Social**, v. 3, [s.n.], p. 21-26, 2008.

CAPRA, F. (1997). **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix.

CAPRA, F. (1998). **El punto crucial: Ciencia, sociedade y cultura naciente**. Buenos Aires: Editorial Troquel.

CARDOZO, Carlos Eduardo Santos. **O estudante de gerontologia e a sua percepção frente à complexidade vida/morte e morte/vida**. 2021. 158 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo.

CASASSUS, J. Problemas de la gestión educativa em América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. **Aberto**, 75(19) (2008), p. 49-69.

CASTRO, D.; TOMÀS, M. Development of Manager-Academics at Institutions of Higher Education in Catalonia. **Higher Education Quarterly**, v. 65, n. 3, jul/ 2011, p. 290–307.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, v. 1, n. 24, p. 5-15, 2003.

COLUMBIE, P.N. **Un paradigma para la formación de una cultura ambiental**. Letonia: Editorial Académica Española (2012).

CORDEIRO, T. S.C.; RAMOS K.M.C. Gestão didático-pedagógica na educação superior: desenvolvimento profissional docente na universidade. **Revista de Administração Educacional**. Recife, v.1, n.2, Jul/dez. 2014 p. 19-33.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI; A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. IN: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P.; HOHENDORFF, J.V. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**:

manual de produção científica. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

DAFT, R. L. **Administração.** Rio de Janeiro: Cengage Learning, 867 p. 2010.

D'AMBRÓSIO, U. Conhecimento e valores humanos. **In:** CONGRESSO INTERNACIONAL DE TRANSDISCIPLINARIDADE: QUE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL? ATITUDE – PESQUISA – AÇÃO, 2., 2005, Vitória. Anais... Vitória, ES, 2005. Disponível em:<https://docs.google.com/file/d/0B4JIJny_7pN2JhYzE5NGQtNTRjNy00Y2I1LTk0MmYtMzIyZWJiNDZDFl/edit?pli=1>. Acesso em: 23 mar. 2023.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem:** a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

DENHARDT, Robert B. **Teorias da administração pública.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

DOYLE, T.; BRADY, M. Reframing the university as an emergent organization: Implications for strategic management and leadership in higher education. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v.40, n.2, p. 1-16, 2018. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2018.1478608>.

FAYOL, H. **Administration industrielle et générale: prevoyance, organization, commandement, coordination; contrôle.** Paris: H. Dunod y E. Pinat (1931).

FERNANDES, P. R. ; de FIGUEIREDO, R. P. Os afetos e a profissão docente: Um olhar aos Enpecs. **Educação Por Escrito**, v.11, n.2, e 30602, 2020. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2020.2.30602>.

FINGER, A. P. **Construindo uma universidade.** In: Núcleo de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária – NUPEAU (Org.). Curso de pós-graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1987.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 64-89.

GESSER, Grazielle Alano; OLIVEIRA, Clésia Maria de; MACHADO, Marília Ribas; MELO, Pedro Antônio. Governança universitária: um panorama dos estudos científicos desenvolvidos sobre a governança em instituições de educação superior brasileiras. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 26, p. 5-23, 2021.

GRILLO, A. N. **Gestão de Pessoas:** princípios que mudam a Administração Universitária. Florianópolis: UFSC, 2001.

HESSEL, A. M. D. G. ; OLIVEIRA, W. C. de . O pensamento complexo aplicado no ambiente virtual de aprendizagem do SESC SP. **Laplage Em Revista**, v.3, n.2, p.150-158, 2017. Recuperado de

<https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/311>.

HIGASCHI, G. D. C.; ERDMANN, A. L. Tecendo significados do processo deliberativo da gestão colegiada na enfermagem. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, v. 22, n. 2, p. 269- 276, 2014.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacaosuperior-graduacao>>. Acesso em: 08/03/2024.

KASSIS, Renata N. **A formação docente nas instituições de ensino superior privadas: tensões enfrentadas por professores e alunos nos cursos de Pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de PósGraduação em Educação – Universidade Federal de São Paulo, 2021.

KELLER, G. **Academic strategy**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1983.

KOBIYAMA, Adriana R. C. E.; SILVA, Elizabeth C. R. e; PERARDT, Susany. **O Mestrado Profissional em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina: um estudo de caso sobre o processo de criação e implantação**. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/32856>. Acesso em: 15 out. 2023.

KLEIN, Luiz F. Trajetória da educação jesuítica no Brasil. **Anais do Ciclo de Debates Pateo do Collegio: A Pedagogia Jesuítica**. São Paulo, SP: 2016, p. 1 – 26. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17504774Trajetoria-da-educacao-jesuitica-no-brasil.html>. Acesso em: 08 de março 2024.

LEONELLO, V. M.; MIRANDA NETO, M. V.; OLIVEIRA, M. A. C. A formação superior de Enfermagem no Brasil: uma visão histórica. **Revista Escola de Enfermagem USP**, v. 45, n. 2, p. 1774-1779, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino de Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set/dez, 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2892>> Acesso em: 08/03/2024.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MARCOVITCH, Jacques. Universidade em Movimento. **Revista USP**, v. 105, p.43-50, 2015.

MARTINAZZO, Celso José. **A utopia de Edgar Morin: da complexidade à concidadania planetária**. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

MARTINS, C. B. O ensino superior no Brasil nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, 2000.

MATURANA, H. **El sentido de lo humano**. Santiago, Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas (1992).

MAYO, E. **The human problems of na industrial civilization**. Nueva York: Arno (1977).

MATUS, Carlos. **Adeus, Senhor Presidente: governantes e governados**. Tradução de Luis Felipe Rodrigues Del Diego. São Paulo: FUNDAP, 1996.

McMILLAN, W. ; GORDON, N. Being and becoming a university teacher. **Higher Education Research & Development**, v.36, n.4, p.777-790, 2016.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1236781>.

MEC, **Ministério da Educação**. Disponível em:
 <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=230&catid=127:educacao superior&id=116:quale-a-diferenca-entre-faculdades-centrosuniversitarios e-universidades&option=com_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=230&catid=127:educacao%20superior&id=116:quale-a-diferenca-entre-faculdades-centrosuniversitarios-e-universidades&option=com_content&view=article)>. Acesso em 23 fev. 2023.

MEYER JÚNIOR, Victor. A prática da administração universitária: contribuições para a teoria. **Revista Universidade em Debate**, v. 2, n. 1, p. 12-26, 2014.

MINTZBERG, H. at al. **O processo da estratégia: conceitos, contextos e casos selecionados**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MEYER, V., Jr. ; LOPES, M. C. B. Administrando o imensurável: Uma crítica às organizações acadêmicas. **Cadernos E BAPE.BR**, v.13, n.1, p.40-51, 2015.
<http://dx.doi.org/10.1590/1679-395117485>.

MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. 11. Ed. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Práxis).

MORAES, M. C.; TORRE, S. de la. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

MORAES, M. C. **Ecologia dos Saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação**. Novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. Antakarana, SP. (2008a).

MORAES, M. C. **Pensamento ecossistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Vozes, Petrópolis, RJ (2008b).

MORAES, M. C. Por um novo paradigma educacional a partir da complexidade e transdisciplinaridade. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas (SP): Papirus, 2011.

MORAES, M. C; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (colaborador). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORAES, M. C. Educação e sustentabilidade: um olhar complexo e transdisciplinar. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique. **O pensar complexo na educação:**

sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. p. 21-42.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. In: SCHNITMAN, Dora Fried. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, E. Abertura. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis; CASTRO, Gustavo de. (Org.). **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

MORIN, E. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997a.

MORIN, E. Complexidade e liberdade. **Revista da Associação Palas Athenas-Ensayos THOT**, São Paulo, ed. 67, p. 12-19, 1998.

MORIN, E. O Método II - A vida da vida. Lisboa: Europa-América, 1999.

MORIN, E; LE MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. 3. ed. São Paulo: Pirinópolis, 2000.

MORIN, E. **O método 5**. A humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2002

MORIN, E. **Religação dos saberes**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, E. **As duas globalizações**. Complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente. 2 ed. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 2002b. (Col. Comunicação, 13).

MORIN, E. *et al.* Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. **Educar na Era Planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, E. **O Método V** - A humanidade da humanidade: a identidade humana. Lisboa: Europa-América, 2003.

MORIN, E. **Em busca dos fundamentos perdidos: textos sobre o marxismo**. Tradução Maria Lúcia Rodrigues, Salma Tannus. 2.^a Ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E.; ALMEIDA, M.C.de; CARVALHO, E. de A. (orgs.). **Educação e complexidade: os setes saberes e outros ensaios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, E. **O Método 3: o conhecimento do conhecimento**. Tradução de Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORIN, E. **Meu caminho**. Entrevistas com Djénane Kareh Tager. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Marisa Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011a.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011b.

MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E.; DÍAZ, Carlos Jesús Delgado. **Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade**. Tradução de Irene Reis dos Santos. São Paulo: Palas Athena, 2016.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da transdisciplinaridade**. 1999.

PASCHOAL, A, S; MANTOVANI, M, F; MÉIER, M, J. Percepção da educação permanente, continuada e em serviço para enfermeiros de um hospital de ensino. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 41 n.3, p. 478 - 84, 2007.

PEREIRA, Luis Carlos. **A biblioteca na formação humana: permanência e metamorfose**. 2020. 155 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

PETRAGLIA, Izabel. **“Olhar sobre o olhar que olha”**: Complexidade, Holística e Educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PETRAGLIA, Izabel. Entre o esgarçamento e a tessitura. In: MORAES, M.C.; SUANNO, J. H. (Orgs.). **Pensamento complexo na educação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. p. 127-146.

PILLÃO, D. **A pesquisa no âmbito das relações didáticas entre matemática e música: estado da arte**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo no Brasil: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora. 7ª. ed. 2012, p. 20 – 62.

PIMENTA, Selma Garrido et al. **A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo**. Relatório Técnico - CNPq (Pesquisa Coletiva - Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo: [s.n], 2014. 46 f.

PIMENTA, SELMA GARRIDO; PINTO, UMBERTO DE ANDRADE; SEVERO, JOSÉ LEONARDO ROLIM DE LIMA EDUR • **Educação em Revista**. 2022; 38:e38956 DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-469838956> Preprint DOI:

<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3830> Acesso: 08 de março de 2024.

PRESTES, Emília Maria da Trindade; JEZINE, Edineide; SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Democratização do Ensino Superior Brasileiro: O caso da Universidade Federal da Paraíba.** Rev. Lusófona de Educação, Lisboa, n. 21, 2012. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502012000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 de Abril de 2023.

PRIGOGINE, I. **Carta para as futuras gerações.** Folha de São Paulo, São Paulo, 30 jan. 2000 (Caderno Mais, p.4-7).

PRIGOGINE, I. **O fim da certeza.** In: Mendes C.; Larreta, E (orgs). Representação e Complexidade. Rio de Janeiro: Editora Garamond, pp. 47-68, 2003.

PRIGOL, E. liz, & BEHRENS, M. A. Educação Transformadora: As interconexões das teorias de Freire e Morin. *Revista Portuguesa De Educação*, v.33, n.2, p. 5–25, 2020. <https://doi.org/10.21814/rpe.18566>.

RIBEIRO, Maria Edilene da Silva; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **EIXO 3 - Política e gestão da Educação Superior.** A GESTÃO UNIVERSITÁRIA COMO FOCO DE PESQUISA, 2011.

RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. Docência na educação superior. **Coleção Educação Superior em Debate.** v. 5, [s.n.], 2006.

SANTOS, B. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004, 116 p.

SANTOS, Akiko; SANTOS, Ana Cristina Souza dos; SOMMERMAN, Américo. Conceitos e Práticas Transdisciplinares na educação. Brasília, Setembro, 2008. In: SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo (Orgs). **Complexidade e transdisciplinaridade:** em busca da totalidade perdida. Conceitos e Práticas na educação. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTOS, Akiko.; SANTOS, Ana C. S. dos.; CHIQUIERI, Ana M. C. A dialógica de Edgar Morin e o Terceiro Incluído de Basarab Nicolescu: uma nova maneira de olhar e interagir com o mundo. III EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, **Anais de Evento**, 2009.

SANTOS, T. W. ; SÁ, R. A. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. *Educar Em Revista*, vol.37, 2021. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.72722>

SASSAKI, Alexandre Hideo. **Governança e conformidade na gestão universitária.** 2016. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/T.12.2016.tde21102016-134240. Acesso em: 13/02/2024.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2ª. ed. 2012.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública**, v. 43, n. 2, p. 347-369, 2009.

SCOTT, A., et.al. Sustainability of collaborative networks in higher education research projects: Why complexity? Why now? **Public Management Review**, v.20, n.7, p. 1068-1087, 2017. <https://doi.org/10.1080/14719037.2017.1364410>.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Perspectivas curriculares sobre a formação do pedagogo para a educação não escolar. **Educação em Revista** (online), v. 34, p. 1-23, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/h8tkMFRbkwbFMmmJzB9qp3K/?lang=pt>> Acesso em: 08/01/2024.

SILVA, C. S. B. Diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: **24ª Reunião da ANPEd**, 2001, Caxambu. Intelectuais, conhecimento e espaço público.

SILVA, Alexandre Ribeiro da; SIMÕES NETO, José de Caldas ; RODRIGUES, Katissa Galgania Feitosa Coutinho. Estrutura e Funcionamento do Ensino no Período Pombalino no Brasil. **Rev.Mult. Psic.**, vol.12, n.41, p.637-648, 2018. <Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1247/0> Acesso em: 08/01/2024.

SILVA, M. E.; PEDROZO, E. A. Consumo Sustentável: Um olhar a partir da Teoria da Complexidade. **GESTÃO.Org - Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 14, n. Ed. Espec. 1, p. 1-15, 2016.

SILVEIRA, Fernanda Caline Casemiro. **Adolescentes escolhem a profissão docente. Por quê?**. 2020. 173 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

SOARES, Magda. **Discurso na solenidade de recebimento do prêmio Almirante**. 2015.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade? da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes**. São Paulo: Paulus, 2006. (Coleção Questões Fundamentais da Educação).

SOUZA, Irineu Manoel de. **Gestão das Universidades Federais Brasileiras: uma abordagem fundamentada na Gestão do Conhecimento**. 2009, Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SOUZA, Irineu Manoel de. Contribuições para a construção de uma teoria de gestão universitária. In: SILVEIRA, Amélia; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. (coord.). **Reflexões sobre administração universitária e ensino superior**. Curitiba: Juruá; Blumenau: Edifurb, 2010.

SOUZA, Renata Flávia de Oliveira, **Tecer saberes sensíveis: educação humanizadora e a construção da narrativa histórica**. 2018. 109 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo.

SOUZA, Maria Erilânde de. **Estágio supervisionado e o pensar complexo na formação docente inicial dos/as professores/as da educação infantil no curso de pedagogia da UEG-UnU de Inhumas**. 2021. 167 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis – GO.

STACEY, R. O. **Complexity and Creativity in Organizations**. Berrett-Koehler Publishers. San Francisco. United States of America, 1996.

SUANNO, Marilza Vanessa. Outras finalidades para educação: emerge uma didática complexa e transdisciplinar. In: ZWIEREWICZ, Marlene (coord.) **Criatividade e inovação no ensino superior: experiências latino-americanas e europeias em foco**. Florianópolis, SC: Nova letra Gráfica e Editora, 2013c.

TAYLOR, F. **Scientific management**. Nueva York: Harper and Row (1911).

TOSTA, H. T.; DALMAU, M. B. L.; TOSTA, K. C. B. T.; TECCHIO, E. L. Gestores universitários: papel e competências necessárias para o desempenho de suas atividades nas universidades federais. **Revista GUAL**, v. 5, n. 2, p. 01-15, 2012.

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaracion Mundial sobre la Educación Superior en siglo XXI: visión y acción**, 1998. Disponível em: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm. Acesso em abril/2023.

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília – Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

VIEIRA, J. de A. **Organização e sistemas**. In: Informática na educação: Teoria e prática. v. 3 n. 1, Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Informática na Educação. 2000.

VIEIRA, Eurípedes F.; VIEIRA, Marcelo M.F. Funcionalidades burocráticas nas universidades federais: conflito em tempo de mudança. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 8, n. 2, p. 181-200, 2004.

ZWIEREWICZ, M. Do ensino linear ao ensino transdisciplinar: notas introdutórias para uma nova consciência na educação. In: ZWIEREWICZ, Marlene (coord.) **Criatividade e inovação no ensino superior: experiências latino- americanas e europeias em foco**. Blumenau, SC: Nova letra Gráfica e Editora, 2013.

APÊNDICE A – MAPEAMENTO DE ESTUDOS NA BDTD E NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

As bases de dados utilizadas neste mapeamento foram a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, doravante BDTD/CAPES, e o Portal de Periódicos da CAPES. Ambas são bases de dados eletrônicas que congregam várias produções científicas como teses e dissertações e artigos, respectivamente. Segundo Costa e Zoltowski (2014, p. 58) as bases eletrônicas de dados, “costumam ser a primeira opção dos pesquisadores, já que congregam um amplo volume de material sobre tópicos específicos e podem ser facilmente consultadas”.

Entre as opções de filtro, optei por utilizar “todos os campos” tanto na BDTD, quanto no Portal. As buscas foram realizadas utilizando “aspas”, para obter resultados com expressões exatas, evitando assim, desvios de temática. Escolhi compilar resultados dos últimos cinco anos (2018-2022), sem com isso, delimitar o idioma no qual a tese, a dissertação ou o artigo foi escrito.

Esse mapeamento foi realizado em janeiro de 2023, primeiramente, na BDTD/CAPES e, posteriormente, no Portal de Periódicos da CAPES, através de acesso remoto ao conteúdo assinado da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe).

Estado da arte tem sido entendido como uma modalidade de pesquisa adotada e adaptada/interpretada por diferentes pesquisadores de acordo com suas questões investigativas. Algumas vezes utilizando diferentes denominações – estado da arte, estado do conhecimento, mapeamento, tendências, panorama entre outras – os trabalhos envolvidos nessa modalidade de pesquisa apresentam em comum o foco central – a busca pela compreensão do conhecimento acumulado em um determinado campo de estudos delimitado no tempo e no espaço geográfico (PILLÃO, 2009, p. 45).

Optei por realizar a busca avançada com três palavras-chave: “Pensamento Complexo”, “Gestão universitária” e “Educação Superior”. Quando lancei na BDTD as três palavras ao mesmo tempo, obtive, como resultado, nenhum trabalho. Resolvi então realizar a busca, utilizando duas palavras-chave por vez: “Pensamento Complexo” e “Gestão universitária”. Também não obtive nenhum resultado. Foi quando decidi fazer uma busca avançada pelos termos: “pensamento complexo” e “teoria da complexidade”, isoladamente, em todos os campos, para obter o maior número de trabalhos e depois realizar os filtros.

Dessa forma apareceu como resultado, na busca “pensamento complexo”, 177 estudos

(114 dissertações e 63 teses), de diversas áreas do conhecimento, como comunicação e ciências sociais. E na busca “teoria da complexidade” obtive 74 dissertações e 46 teses, de um total de 120 estudos. As duas buscas me mostraram 297 trabalhos.

Como obtive um número elevado de teses e dissertações de outras áreas do conhecimento como linguística e direito, e a fim de aproximar o mapeamento para a área da educação e para a temática do projeto de tese, optei por criar alguns critérios de exclusão das pesquisas encontradas: 1) Teses e dissertações que não fossem de Programa de pós-graduação em Educação; 2) Teses e dissertações que não tinham como campo de pesquisa o ensino superior; 3) Teses e dissertações que não dispunham de informações na BDTD, especialmente, resumos, métodos, aporte teórico e conclusões e por fim, 4) Teses e dissertações duplicadas.

Com o objetivo de aproximar o levantamento para a área da educação, das 297 pesquisas encontradas até aqui, utilizei o filtro 1 (Pesquisas em Programas de Pós-graduação em Educação) e, obtive os seguintes resultados: “pensamento complexo”, foram 16 dissertações e 9 teses, totalizando 25 estudos. Já a busca por “teoria da complexidade” nos gerou 03 trabalhos, sendo 02 dissertações e 01 tese, em Programas de Pós-graduação em Educação. Nesse sentido, a aplicação do primeiro filtro, resultou em 28 teses e dissertações.

Destes 28 trabalhos, 04 (quatro) não apresentaram informações na BDTD, o que impossibilitou o estudo do material e outros 19 trabalhos não tinham o ensino superior como campo de pesquisa. O que culminou em apenas cinco estudos que tratavam sobre o pensamento complexo no ensino superior, que apresento a seguir.

Na tabela 3 – Teses e dissertações (BDTD), apresento esses estudos, indicando o título, autor(a), instituição, principais aspectos, tipo (tese ou dissertação) e ano de defesa.

Tabela 3- Teses e dissertações (BDTD)

Título	Autor (a)	Instituição	Aspectos principais **Textos dos autores**	Tipo/ano de defesa
O estudante de gerontologia e a sua percepção frente à complexidade vida/morte e morte/vida	Carlos Eduardo Santos Cardozo	Universidade Nove de Julho	<ul style="list-style-type: none"> • O referencial teórico empregado foi pautado no pensamento complexo proposto por Edgar Morin, particularmente os operadores da <i>complexidade</i> e os complexos imaginários; • As entrevistas foram realizadas com seis 	Dissertação 2021

			estudantes de especialização em gerontologia, graduados em áreas distintas do conhecimento;	
A biblioteca na formação humana: permanência e metamorfose	Luis Carlos Pereira	Universidade Nove de Julho	<ul style="list-style-type: none"> • Esta dissertação tem como objeto de estudo o uso do acervo de duas bibliotecas universitárias; • A investigação, de abordagem qualitativa, recorre a fontes bibliográficas, documentais e de campo a partir da teoria do “pensamento complexo” de Edgar Morin; 	Dissertação 2020
Adolescentes escolhem a profissão docente. por quê?	Fernanda Caline Casemiro Silveira	Universidade Nove de Julho	<ul style="list-style-type: none"> • O referencial teórico desta dissertação é o pensamento complexo, que contempla três princípios operadores: hologramático, recursivo e dialógico; os complexos imaginários, por meio de processos de identificação-projeção-transferência e a compreensão humana. • A motivação para a eleição do ofício pedagógico é, majoritariamente, fazer da educação uma ferramenta para a transformação social e educacional, além de impactar a vida dos educandos como eles foram impactados pelos seus educadores. 	Dissertação 2020
Tecer saberes sensíveis: educação humanizadora e a construção da narrativa histórica	Renata Flávia de Oliveira Sousa	Universidade Nove de Julho	<ul style="list-style-type: none"> • Essa análise tem como objeto: a construção da narrativa histórica como prática do pensamento complexo para uma educação humanizadora. • Para isso utilizo como referência a história cultural e o pensamento de Edgar Morin; 	Dissertação 2018

Estágio supervisionado e o pensar complexo na formação docente inicial dos(as) professores(as) da educação infantil no curso de pedagogia da UEG-UnU de Inhumas	Maria Eirilânde Ferreira de Souza	Universidade Estadual de Goiás	<ul style="list-style-type: none"> ● O objetivo geral foi o de analisar o estágio curricular supervisionado do curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas na formação docente inicial dos (as) professores (as) da educação infantil à luz de alguns operadores cognitivos do pensamento complexo; ● A pesquisa encontrou pontos que indicam os indícios do pensamento complexo, no referido processo de formação inicial docente. 	Dissertação 2021
---	-----------------------------------	--------------------------------	--	------------------

Fonte: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Em sua dissertação, Renata Flávia de Oliveira Sousa (2018) apresenta o pensamento complexo como alternativa para a construção de narrativas sensíveis e humanizadoras, analisando aproximações e distanciamentos entre história e literatura. Defende a concepção de que a história é responsável por inserir o homem no tempo e no espaço, religando os saberes e, conseqüentemente, a sua complexidade. A literatura acrescentaria a sensibilidade poética aos escritos históricos e seria a “chave” para acessar o humano em suas diversas dimensões, abrindo-se a possibilidade de uma prática educativa complexa.

Fernanda Caline Casemiro Silveira (2020), tem como objeto de pesquisa a escolha da docência por adolescentes matriculados nos primeiros e segundos semestres de cursos de licenciaturas. Utiliza três princípios da complexidade em sua análise: hologramático, recursivo e dialógico. Conclui que a escolha por seguir a carreira docente está ligada a diferentes fatores, entre eles: a influência/inspiração dos professores, o ambiente e a experiência escolar dos jovens como partes significativas, em uma relação antagônica e complementar, pois tanto as experiências positivas quanto as negativas integram o conjunto de razões pelas quais os sujeitos escolhem ser professores.

Carlos Eduardo Santos Cardozo (2021) teve como objeto de seu estudo, o estudante de gerontologia e a sua percepção frente à complexidade vida/morte e morte/vida. Para isso utilizou como referencial teórico o pensamento complexo de Edgar Morin, particularmente, os operadores da complexidade e os complexos imaginários. Como resultado, concluiu-se que a gerontologia, além de apresentar técnicas de intervenção protocolizadas, poderia produzir

reflexão sobre o tema morte na fase final da vida. E que avançar na formação acadêmica para e com a formação humana é um desafio para os cursos em gerontologia.

O objeto de estudo da dissertação de Luis Carlos_Pereira (2020) é o uso do acervo de duas bibliotecas universitárias. Destaca que a partir da fundamentação teórica, ancorada na complexidade, foi possível compreender de forma mais ampla o uso da biblioteca e seus diferentes suportes, por seus usuários e em uma sociedade hiperconectada. E conclui afirmando que a pesquisa tem potencial para ampliar as reflexões sobre o papel das bibliotecas na formação do aluno.

O interesse em pesquisar a formação docente inicial partiu da prática docente de Maria Eirilânde Ferreira de Souza que desenvolve sua dissertação (2021), na Universidade Estadual de Goiás, com o propósito de responder a seguinte questão: O Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas apresenta indícios do pensamento complexo na formação docente inicial do(a) professor(a) da Educação Infantil? Para tanto utilizou como referencial teórico a teoria da complexidade de Edgar Morin, ampliando a discussão com outros pensadores como João Henrique Suanno (2013, 2014), Marilza Vanessa Rosa Suanno (2012, 2015), Maria Cândida Moraes (2007, 2008, 2014, 2016), Luciana Ostetto (2000, 2011, 2012), Valdeniza da Barra (2016, 2017, 2020), Ecleide Furlanetto (2003, 2010, 2011), dentre outros.

O Estágio Curricular Supervisionado demonstrou ser a principal via de encontro de articulação de saberes no processo de tornar-se professor(a) da Educação Infantil e (re)constituição das matrizes pedagógicas, apresentando indícios da circularidade das aprendizagens; possibilidades de reconhecimento da dialogia nos encontros entre as pessoas e o meio; além do reconhecimento e protagonismo nas experiências vivenciadas no decorrer do estágio. (SOUZA, 2021, p.09)

Dando continuidade ao mapeamento dos estudos sobre pensamento complexo no campo do Ensino Superior, compilei alguns artigos no portal de periódicos da Capes, por entender que são pertinentes a esta etapa da pesquisa. Acessei os artigos, de forma remota, por meio da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe). Optei pela busca avançada, seguindo o mesmo protocolo de busca na BDTD. Inclusive, o mesmo critério de exclusão das pesquisas encontradas: 1) Artigos que não fossem de Programa de pós-graduação em Educação; 2) Artigos que não tinham como campo de pesquisa o ensino superior; 3) Artigos que não dispunham de informações no Portal de periódicos, e por fim, 4) artigos duplicados.

A busca ocorreu, também, em janeiro de 2023, utilizando o termo – pensamento complexo no filtro assunto. No tipo de material optamos por artigos, em qualquer idioma, nos últimos cinco anos. Como resultado, obtivemos 38 artigos, dos quais 16 foram revisados por pares. Com a finalidade de delimitá-los à área da educação, escolhi incluir o termo – educação- com o operador booleano “E”, no filtro assunto, obtendo seis artigos, dos quais dois revisados por pares. Dos seis artigos, quatro foram escritos em língua portuguesa, um em língua inglesa e outro em espanhol. Destes, dois artigos não tinham relação com o Ensino Superior. Portanto, considero nesse mapeamento, quatro artigos.

Inicialmente, a ideia era utilizar apenas os artigos revisados por pares, mas, como o levantamento trouxe quatro artigos no total, optamos por considerar todos, a fim de termos uma visão mais ampliada possível da temática. Na tabela 4 – Artigos periódicos Capes – pensamento complexo e educação, estão dispostos os artigos encontrados, indicando título, autor(a), periódico, principais aspectos e ano da publicação.

Tabela 4- Artigos periódicos Capes – pensamento complexo e educação

Título	Autor (a)	Periódico	Aspectos principais dos artigos **Texto dos autores/as**	Ano de Publicação
Educação Transformadora	Edna Liz Prigol Marilda Aparecida Behrens	Revista portuguesa de educação	O movimento da educação na busca de superação da prática pedagógica conservadora, leva a questionar os processos de fragmentação do conhecimento gerados pela visão cartesiana.	2020
Os afetos e a profissão docente: um olhar aos Enpec's	Pyerre Ramos Fernandes Renato Pereira de Figueiredo	Educação por escrito	Aborda à afetividade na constituição da humanidade do homem e de suas inferências no contexto escolar, especificamente, no exercício da profissão docente.	2020
O pensamento complexo aplicado no ambiente virtual de aprendizagem do SESC/SP.	Ana Maria Di Grado Hessel Werley Carlos de Oliveira	Laplage em revista	O artigo relata uma experiência de formação <i>online</i> para funcionários do SESC SP subsidiada pelo software LMS Saba e está amparada no Pensamento complexo.	2017
O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para	Taís Wojciechowski Santos	Educar em revista	Apresenta os resultados de uma pesquisa de doutorado que teve por objetivo caracterizar, descrever, analisar, compreender e contrastar como se organizam os	2021

a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais.	Ricardo Antunes de Sá		programas de formação continuada de professores em tecnologias e mídias digitais à luz dos pressupostos teóricos do Pensamento Complexo de Edgar Morin.	
--	-----------------------	--	---	--

Fonte: Portal periódicos da CAPES.

No artigo de Fernandes e Figueiredo (2020) faz-se um mapeamento de pesquisas nas atas dos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências (Enpecs), realizados entre os anos de 2011 e 2015, para identificar trabalhos que discutam a afetividade na profissão docente. A teoria da complexidade foi utilizada como suporte teórico neste artigo para fundamentar o debate sobre a importância da relação entre polos histórica e culturalmente opostos na sociedade e na educação.

Hessel e Oliveira (2017) em seu artigo: O pensamento complexo aplicado no ambiente virtual de aprendizagem - AVA do SESC/SP, apresentam os conceitos de auto-eco-organização e autopoiese para mapear os aspectos da vivência formativa dos funcionários do SESC/SP nos recursos disponíveis no ambiente virtual. O artigo aponta que o uso do AVA revelou uma nova dinâmica e o enriquecimento da aprendizagem pautada, especialmente, por um modelo colaborativo e dialógico educacional.

Para Sá e Santos (2021) apresentam os resultados de uma pesquisa de doutorado que teve por objetivo caracterizar, descrever, analisar, compreender e contrastar como se organizam os programas de formação continuada de professores em tecnologias e mídias digitais à luz dos pressupostos teóricos do Pensamento Complexo de Edgar Morin. Entre os resultados apresentados no artigo ressaltam a importância de a formação continuada de professores não ser realizada de forma estanque, desconectada, mas entendida como um entrelaçar de diversos elementos que precisam ser considerados, para que o processo de formação pedagógica em tecnologias e mídias digitais possa contribuir para a qualificação dos professores/as.

Por fim, Behrens e Prigol (2020) buscaram, ao dialogar com autores como Paulo Freire e Edgar Morin, a superação da prática pedagógica conservadora, questionando os processos de fragmentação do conhecimento produzidos pelo pensamento simplificador. Buscou-se a partir dos teóricos trazidos elencar pontos convergentes que permitissem alicerçar novas práticas pedagógicas complexas e transformadoras. Como resultado, o artigo indica que as teorias de Freire e Morin possibilitam uma ruptura com práticas pedagógicas conservadoras e se

aproximam da reforma desse pensamento ao propor o diálogo, a visão ética e a contextualização dos saberes à prática educativa.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DO CONHECIMENTO DAS HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador Responsável: Roberto Oliveira Batista Júnior

Endereço Profissional: Av. dos Economistas, s/n - Cidade Universitária, Recife/PE

Fone: (81) 98102-8916

E-mail: robjunior@ucs.br

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**Gestão no/do curso de Pedagogia e *Pensamento Complexo*: Aproximações e travessias a partir das narrativas de docentes, gestores e estudantes**”. A proposta busca compreender como estão acontecendo os processos de gestão no curso, considerando alguns princípios do *Pensamento Complexo*, a partir de Edgar Morin. Para tanto, tem como objetivo central: apresentar as contribuições do *pensamento complexo*, na forma de indicadores, para a gestão da licenciatura em Pedagogia.

Optamos pelo método complexo a partir de Morin (2003), inspirado na pesquisa de cunho narrativo, de abordagem qualitativa baseado em Clandinin e Connelly (2011). Utilizaremos conversas recursivas como instrumentos para a geração de dados. As conversas serão realizadas com 10 sujeitos que compõem o recorte institucional do curso de Pedagogia da IES objeto de estudo e terá como roteiro temas geradores. As conversas terão duração média de 40 minutos. A interpretação dos dados se dará tomando por base os princípios e o tetragrama da *complexidade*, além das estratégias do método complexo, propostos por Morin (2003), o que possibilitará a escrita da Tese.

Rubrica do Pesquisador

Rubrica do participante da pesquisa

Você não receberá pagamentos nem reembolso de dinheiro, pois não terá nenhum tipo de gasto participando da pesquisa. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar a qualquer fase da pesquisa. Além disso estará livre para participar ou recusar-se a participar, assim como poderá retirar seu consentimento ou interromper sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum. A sua participação, caso aceite, consistirá em participar de uma conversa com o pesquisador responsável pelo estudo.

O procedimento é simples e seguro, mas caso, tenha qualquer problema, procure o pesquisador responsável pelos telefones ou endereços acima relacionados que terei total responsabilidade e interesse em sanar qualquer dúvida ou problema advindo desta pesquisa, incluindo ressarcimento de despesas ou indenização de qualquer ordem que se relacione a esta pesquisa. Embora você não tenha nenhuma vantagem imediata, sua participação irá contribuir bastante para as discussões e encaminhamentos acerca da gestão no contexto universitário.

A participação na entrevista poderá trazer algum desconforto, assim como, algum constrangimento ao participante, ao falar sobre as suas impressões e vivências na/sobre gestão. Este tipo de procedimento apresenta um risco baixo que será reduzido ainda mais pela garantia do sigilo e da privacidade dos participantes durante todas as fases do estudo e da certeza de que os dados gerados a partir das entrevistas serão publicados apenas em eventos científicos, com o anonimato assegurado, sendo manipulados exclusivamente pelo pesquisador responsável. Garantimos ainda que os participantes da pesquisa não precisam continuar a responder à entrevista, caso se sinta incomodado, desconfortável ou constrangido, resguardando-os o direito de desistência na participação do estudo, nesses casos.

De acordo com o artigo 9º da Resolução CNS 510/16: “São direitos dos participantes: V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os dados serão gravados em HD e seu descarte acontecerá seis meses após a publicação da tese. Ao término, os resultados estarão a sua disposição e serão divulgados em eventos acadêmicos e publicações científicas, mas sem identificar qualquer participante da pesquisa.

Aos participantes asseguraremos o acesso ao registro do TCLE sempre que solicitado. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias (rubricadas e assinadas), sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Rubrica do Pesquisador

Rubrica do participante da pesquisa

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu _____, declaro que fui informado sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios do estudo, de maneira clara e detalhada e que esclareci minhas dúvidas sobre a pesquisa: “**Gestão no/do curso de Pedagogia e Pensamento Complexo: Aproximações e travessias a partir das narrativas de docentes, gestores e estudantes**”. Declaro que concordo em participar desse estudo e que recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Recife ____ de _____ de 2024.

Assinatura do participante da pesquisa

Roberto Oliveira Batista Júnior
Pesquisador responsável

Em caso de dúvidas a respeito dos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o CEP/UCS – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade de Caxias do Sul, situado na Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 926, Bloco S, Sala 405, Campus sede da UCS, Caxias do Sul, RS. Telefone: 3218-2829. Horário: das 8h às 11h30 e das 13h30 às 18h. E-mail: cep-ucs@ucs.br. O CEP/UCS é um colegiado criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.



APÊNDICE C - TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Ao Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação da Universidade Federal de Pernambuco,

Solicitamos sua autorização para realização do projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul/RS e intitulado “**Gestão no/do curso de Pedagogia e Pensamento Complexo: Aproximações e travessias a partir das narrativas de docentes, gestores e estudantes**”, de autoria do doutorando e servidor desta universidade **Roberto Oliveira Batista Júnior (SIAPE: 1604486)**, cuja orientação é da Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares.

Este projeto teve como objetivo compreender como estão acontecendo os processos de gestão na licenciatura em Pedagogia, considerando alguns princípios do *Pensamento Complexo*, a partir de Edgar Morin. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo procedimento adotado será uma conversa com 10 (dez) participantes vinculados ao curso.

Espera-se, com esta pesquisa contribuir para as discussões e encaminhamentos acerca da gestão no contexto do curso e da universidade. Qualquer informação adicional a respeito dos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o CEP/UCS – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade de Caxias do Sul, situado na Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 926, Bloco S, Sala 405, Campus sede da UCS, Caxias do Sul, RS. Telefone: (54)3218-2829. Horário: das 8h às 11h30 e das 13h30 às 18h. E-mail: cep-ucs@ucs.br. Ou pelo e-mail do pesquisador responsável: robjunior@ucs.br ou telefone: (81) 9.8102.8916. O CEP/UCS é um colegiado criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

A qualquer momento, o senhor (a) poderá solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado, sem qualquer tipo de cobrança e poderá retirar sua autorização. O pesquisador está apto a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa ou não.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos e para a participação em eventos acadêmicos contudo, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de sua instituição. Nomes, endereço e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma, os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados. A participação será voluntária, não fornecemos por ela qualquer tipo de pagamento por esta autorização bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.



Autorização Institucional

Eu, **PEDRO VALADÃO CARELLI**, Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação da Universidade Federal de Pernambuco, declaro que fui informado dos objetivos e procedimentos da pesquisa e, conforme portaria de delegação em anexo, concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Declaro também, que não receberemos qualquer pagamento por esta autorização, bem como também os participantes não receberão qualquer tipo de pagamento por sua participação na presente pesquisa.

Conforme Resolução CNS (466/12 ou 510/16) a pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

Recife, 06 de outubro de 2023.

PEDRO VALADÃO CARELLI
PRÓ-REITOR DE PESQUISA E INOVAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
SIAPE nº 1801584

ROBERTO OLIVEIRA BATISTA JÚNIOR
PESQUISADOR RESPONSÁVEL



GOVERNO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

PORTARIA N.º 5070, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2021.

DELEGAÇÃO DE PODERES

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, no uso de suas atribuições legais e estatutárias,

R E S O L V E:

Delegar poderes ao Professor **PEDRO VALADÃO CARELLI**, matrícula SIAPE n.º **1801584**, Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação – PROPESQI/UFPE, para representar a Universidade Federal de Pernambuco junto a órgãos e instituições de fomento à pesquisa e a inovação, públicos e privados, no Brasil e no exterior, a partir de 01/07/2020 (01 de julho de 2020).

Processo n.º **23076.114932/2021-27**

ALFREDO MACEDO GOMES
Reitor



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E
CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

Emitido em 30/12/2021

PORTARIA Nº 10664/2021 - SAAP PROGEPE (11.07.27)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 30/12/2021 18:24)

ALFREDO MACEDO GOMES

REITOR

1171268

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <http://sipac.ufpe.br/documentos/> informando seu número:
10664, ano: **2021**, tipo: **PORTARIA**, data de emissão: **30/12/2021** e o código de verificação: **94fd5076dc**

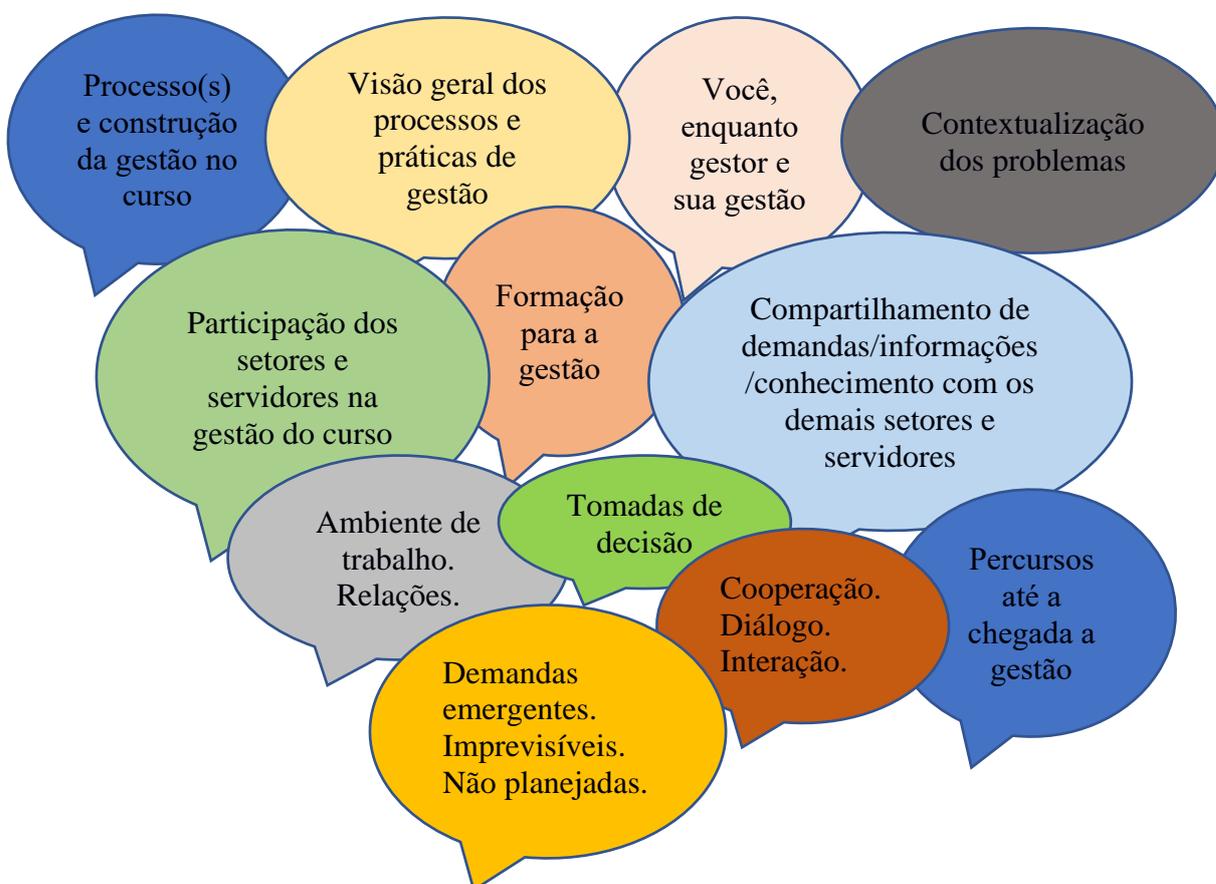
APÊNDICE D - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DO CONHECIMENTO DAS HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu Roberto Oliveira Batista Júnior autor da pesquisa “**Gestão no/do curso de Pedagogia e Pensamento Complexo: Aproximações e travessias a partir das narrativas de docentes, gestores e estudantes**”, sob orientação da Professora Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – Doutorado em Educação, assumo o compromisso de manter em sigilo as informações a que tiver acesso nesta pesquisa.

Assinatura do Pesquisador – **Roberto Oliveira Batista Júnior**
CPF: 009.351.524-31 - Fone: (81) 98102-8916 - E-mail: robjunior@ucs.br

APÊNDICE E – TEMAS GERADORES PARA A CONVERSA RECURSIVA

A conversa recursiva visou obter as percepções e narrativas dos participantes acerca dos temas geradores acima e serviram de roteiro para a conversa.

APÊNDICE F – BIODATA – Breve resumo da vida acadêmica dos participantes da pesquisa**Edgar:** Chefia do departamento

É professor há 28 anos. Possui graduação em Pedagogia. Mestre, doutor e pós-doutor em educação. Atualmente está vinculado ao departamento de Políticas e Gestão da Educação. Exerceu a chefia deste departamento entre 2014-2015 e, atualmente exerce a chefia desde 2022. É professor do PPGEduc, onde exerceu a coordenação entre 2016 e 2018.

Véronique: Coordenação do curso

Possui graduação em Pedagogia (2006), Mestrado em Educação (2010) e Doutorado em Educação (2016). Estava exercendo o cargo de coordenadora do curso de Pedagogia, no momento da conversa.

Irène: Estudante do curso

Atualmente encontra-se graduada na licenciatura em Pedagogia, mas, no momento da conversa estava finalizando o 9º período do curso.

Sabah: Chefia do departamento

Possui Licenciatura em Letras (2000). Especialização em Gestão de Organizações Sociais (2004). Mestrado (2006) e doutorado em educação (2015). Assumiu alguns cargos de gestão entre eles o de gerente de educação de jovens e adultos numa secretaria municipal de educação. Respondia pela chefia do departamento de Ensino e Currículo, no momento da conversa.

Vidal: Técnico-administrativo

Possui bacharelado em geografia, com especialização em educação. Atua como técnico-administrativo há 23 anos na universidade.

Edwige: Professora do curso (não-gestora)

Graduação em Letras (1989), com especialização em Linguística (1999). Mestrado (2002) e doutorado (2005) em inovação educativa, Bilbao, Espanha. Pós-doutorado em antropologia visual, Portugal (2016).

Nahoum: Chefia do departamento

Graduação em Psicologia (1990). Mestrado em Psicologia cognitiva (1998). PHD em educação, Inglaterra, em 2005. Pós-doutorado em educação, Lisboa (2015) e Bélgica, 2020. Exercia a chefia do departamento de Psicologia, inclusão e educação, no momento da conversa.

Luna: Diretoria do centro

Graduação em educação física (1989), possui especialização em educação física (1999). Tem mestrado (2002) e doutorado em educação (2008). Pós-doutorado em ciências da educação (2019). Assumiu a vice coordenação do PPGEdU entre 2014 e 2016 e a coordenação do PPGEdU em 2016 e 2017. Atuou na vice direção de centro no período de 2016 a 2020. Atualmente ocupa a diretoria do centro de educação.

Morin: Professor do curso (não-gestor)

Licenciatura em História (1989). Mestrado em Ciência Política (1996). Doutorado em sociologia (2002). Pós-doutorado, Braga, Portugal (2017).

APÊNDICE G – Lista de palavras associadas à gestão do curso de Pedagogia pelos participantes da pesquisa

Palavra	Quantidade
Democracia	3
Participação	3
Comprometimento	2
Liderança	2
Dedicação	2
Colaboração	2
Compromisso	1
Flexibilidade	1
Responsabilidade	1
Ética	1
Planejamento	1
Seriedade	1
Imparcialidade	1
Escuta ativa	1
Trabalho em equipe	1
Comunidade	1
Coletividade	1
Paciência	1
Profissionalização	1
Total de palavras narradas: 27	