



Educación Superior en tiempos de crisis: A gestão acadêmica soba perspectiva do pensamento complexo

Paulo Fossatti

Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle – Unilasalle

E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9767-5674>

Douglas Vaz

Professor colaborador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle – Unilasalle

E-mail: douglas.vaz@unilasalle.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3950-0120>

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão teórica sobre os desafios da gestão acadêmica no ensino superior, fundamentada nos pressupostos do pensamento complexo de Edgar Morin. Por meio de uma abordagem qualitativa de cunho teórico-reflexivo e revisão bibliográfica crítica, analisa-se a inadequação dos modelos tradicionais de gestão, focados em previsibilidade e controle, frente às exigências da universidade contemporânea. O texto estrutura-se em três eixos: a transição paradigmática para a complexidade na educação superior, conforme discutido por Kuhn (2006) e Morin (2011); a reinvenção da gestão por meio da agilidade e inovação sob a ética do cuidado de Nel Noddings (2012); e os impactos dessas transformações na docência, mediada pela cultura digital e metodologias ativas. O estudo indica que a gestão acadêmica, ao adotar uma abordagem dialógica, fortalece a universidade como espaço socialmente comprometido. Conclui-se que as práticas colaborativas e sensíveis devem materializar-se na escuta ativa da comunidade, na coautoria dos processos pedagógicos e em políticas de formação docente continuada que integrem a subjetividade dos sujeitos à racionalidade técnica, promovendo uma educação mais humana e conectada com as incertezas do presente.

Palavras-chave: Gestão acadêmica; Pensamento complexo; Educação superior; Metodologias ativas; Formação docente.

Higher Education in times of crisis: Academic Management from the Perspective of Complex Thinking

ABSTRACT

This article presents a theoretical reflection on the challenges of academic management in higher education, grounded in the principles of Edgar Morin's complex thinking. Through a qualitative, theoretical-reflective approach supported by a critical literature review, it analyzes the inadequacy of traditional management models, centered on predictability and control, in the face of the demands of the contemporary university. The study is structured into three axes: the paradigmatic transition toward complexity in higher education, as discussed by Kuhn (2006) and Morin (2011); the reinvention of management through agility and innovation under Nel Noddings' (2012) ethics of care; and the impacts of these transformations on teaching, mediated by digital culture and active methodologies. The findings indicate that academic management, when guided by a dialogical approach, strengthens the university as a socially committed formative space. It concludes that collaborative and sensitive practices must materialize through active listening to the community, the co-authorship of pedagogical processes, and continuing teacher education policies that integrate the subjects' subjectivity with technical rationality, promoting an education that is more humane and connected to the uncertainties of the present.

Keywords: Academic management; Complex thinking; Higher education; Active methodologies; Teacher training.



Enseñanza Superior en tiempos de crisis: la gestión académica bajo la perspectiva del pensamiento complejo

RESUMEN

Este artículo presenta una reflexión teórica sobre los desafíos de la gestión académica en la educación superior, fundamentada en los presupuestos del pensamiento complejo de Edgar Morin. A través de un enfoque cualitativo, de carácter teórico-reflexivo y basado en una revisión bibliográfica crítica, se analiza la inadecuación de los modelos tradicionales de gestión universitaria, centrados en la previsibilidad y el control, frente a las exigencias de la universidad contemporánea. El texto se estructura en tres ejes: la transición paradigmática hacia la complejidad en la educación superior, según lo discutido por Kuhn (2006) y Morin (2011); la reinvencción de la gestión mediante la agilidad y la innovación bajo la ética del cuidado de Nel Noddings (2012); y los impactos de estas transformaciones en la enseñanza, con énfasis en la cultura digital, las metodologías activas y la formación continua docente. El estudio indica que la gestión académica, al estar orientada por un enfoque ético, dialógico e integrado, fortalece a la universidad como espacio formativo y socialmente comprometido. Se concluye que las prácticas colaborativas y sensibles deben materializarse en la escucha activa de la comunidad, en la coautoría de los procesos pedagógicos y en políticas de formación docente continua que integren la subjetividad de los sujetos con la racionalidad técnica, promoviendo una educación más humana y conectada con las incertidumbres del presente.

Palabras clave: Gestión académica; Pensamiento complejo; Educación superior; Metodologías activas; Formación docente.

Introdução

A educação superior tem sido, ao longo da história, um espaço de produção e circulação de saberes, mas também de disputas, tensões e reconfigurações. Nas últimas décadas, esse campo vem sendo interpelado por transformações profundas que afetam diretamente sua estrutura, seu funcionamento e seus sentidos. As mudanças tecnológicas, as reconfigurações das relações sociais, o aumento da diversidade nos perfis discentes e as crises globais (como as sanitárias, climáticas e econômicas) impõem à universidade a necessidade de se repensar como projeto formativo e social. Autores como Santos (2008), apontam que essas transformações revelam uma crise de hegemonia e legitimidade na universidade contemporânea, exigindo uma ruptura com modelos de conhecimento puramente mercadológicos.

Mais do que responder a imperativos externos, a universidade é chamada a revisitar suas bases fundantes, interrogando o que ensina e com que finalidade. A ideia de um ensino superior homogêneo e centrado na mera transmissão de conteúdos vem sendo substituída por concepções que reconhecem a pluralidade epistemológica e a conexão com o mundo vivido. Nesse cenário, a complexidade, conforme proposta por Morin (2011), deixa de ser apenas uma característica do contexto para tornar-se um princípio epistemológico que deve orientar a organização das práticas acadêmicas, superando a fragmentação do saber.

Nesse contexto de instabilidade e incerteza, a gestão acadêmica assume um papel central e desafiador. Conforme defende Lück (2006), torna-se indispensável superar a visão da administração do ensino superior como mera operação técnica ou burocrática. Para a autora, a gestão deve ser compreendida como uma ação multidimensional, que não pode estar descolada das dinâmicas pedagógicas, das exigências formativas e das realidades socioculturais dos sujeitos envolvidos. Como afirma Morin (2011, p. 79): “A ação é estratégia que enfrenta o acaso, a incerteza, o indeterminado, o imprevisível, o inesperado, o desconhecido”. O que exige dos gestores uma postura ativa, sensível e responsiva diante de contextos mutáveis e imprevisíveis.

Mais do que nunca, gerir uma instituição de ensino superior implica lidar com múltiplas temporalidades, com demandas por inclusão, com as tensões entre autonomia e regulação, com a responsabilidade social e com o desafio constante de manter-se relevante diante das rápidas transformações do mundo contemporâneo. A crise gerada pela pandemia de Covid-19, conforme Fossatti et al. (2020), apenas tornou mais visíveis essas questões,

funcionando como catalisadora de debates que, em muitos contextos, já estavam latentes.

Essa necessidade de reinvenção não se restringe ao campo da gestão. A docência universitária, igualmente desafiada por novos cenários, também precisa se ressignificar. A emergência da cultura digital e a difusão das metodologias ativas apontam para um novo paradigma educacional, em que o estudante ocupa um lugar de protagonismo e o professor assume o papel de mediador de experiências, facilitador de aprendizagens e articulador de saberes. A formação docente, nesse cenário, passa a ser eixo estratégico de transformação institucional, demandando políticas de valorização, tempo para o estudo e condições para a experimentação pedagógica.

É nesse cruzamento entre gestão e docência que se situam os principais desafios da educação superior em tempos de crise. A superação da fragmentação entre os setores administrativos e pedagógicos exige uma nova racionalidade organizacional, capaz de integrar diferentes saberes, respeitar os tempos institucionais e promover uma cultura de diálogo e corresponsabilidade. Nessa perspectiva, a universidade deixa de ser um espaço apenas de instrução e passa a ser entendida como território de formação integral, de construção coletiva de sentido e de compromisso com a transformação social.

Nesse sentido, este artigo propõe analisar a inadequação dos modelos tradicionais de gestão universitária, centrados em previsibilidade e controle, frente às exigências da universidade contemporânea marcada por instabilidade, diversidade e inovação. Parte-se do pressuposto de que os desafios vivenciados pelas universidades exigem não apenas ajustes estruturais, mas mudanças paradigmáticas. Como argumenta Santos (2011), a universidade enfrenta uma crise de legitimidade que só pode ser superada por meio de uma reforma profunda que envolva a forma como se compreende o conhecimento, como se organiza a instituição e como se concebe a formação humana em uma perspectiva emancipatória.

O texto está organizado em três eixos principais. O primeiro discute os paradigmas do conhecimento e a importância da complexidade como fundamento epistemológico da gestão universitária. O segundo aborda a reinvenção da gestão acadêmica a partir das ideias de agilidade, inovação e responsividade, articuladas a experiências institucionais que apontam para uma prática mais dialógica e adaptativa. O terceiro explora as implicações dessas transformações na docência, enfocando as metodologias ativas, a cultura digital e os desafios da formação docente na contemporaneidade.

Metodologia

Este estudo ancora-se em uma abordagem qualitativa de natureza teórico-reflexiva, que, conforme Minayo (2014), é adequada para a compreensão de processos sociais complexos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Trata-se de um exercício de investigação conceitual focado na problematização de paradigmas dominantes à luz do pensamento complexo e de uma perspectiva crítica da educação. A pesquisa fundamenta-se em uma revisão bibliográfica crítico-analítica, priorizando obras de reconhecido valor acadêmico nas áreas de educação, filosofia e administração universitária.

O levantamento bibliográfico foi delimitado por um recorte temporal de vinte anos (2006-2026), garantindo a atualidade das discussões frente às crises contemporâneas, sem abdicar de obras seminais de autores como Morin (2011), Santos (2008), Libâneo (2001), Lück (2006), Mosé (2020) e Noddings (2012). Os critérios de inclusão basearam-se na: 1) aderência temática ao entrelaçamento entre inovação pedagógica e gestão acadêmica; 2) relevância teórica medida pelo impacto acadêmico das obras em bases de dados; e 3) consonância com os desafios da cultura digital e metodologias ativas. Essa estrutura permitiu articular os fundamentos epistemológicos com as práticas institucionais, tratando a complexidade como princípio norteador da análise.

Outrossim, os autores supramencionados foram mobilizados por suas contribuições ao debate sobre a complexidade, a ética da gestão, o cuidado com os sujeitos e a articulação entre docência, formação humana e cultura institucional. Além disso, foram incorporadas reflexões que abordam a cultura digital, as metodologias ativas e os desafios contemporâneos da formação docente, considerando o entrelaçamento entre inovação pedagógica e gestão universitária.

Portanto, a metodologia adotada não apenas sustenta a dimensão argumentativa do artigo, mas constitui também um gesto político e epistêmico de reconhecimento da complexidade como princípio norteador da análise e da escrita acadêmica. Em vez de buscar verdades universais ou soluções prontas, o presente trabalho propõe-se a abrir caminhos para o pensamento, estimulando o debate crítico e a construção coletiva de alternativas viáveis para a gestão acadêmica em tempos de incerteza.

Paradigmas do conhecimento e a complexidade na educação superior

A crise desencadeada pela pandemia da Covid-19, conforme analisam Fossatti *et al.* (2020), evidenciou não apenas fragilidades estruturais das instituições de ensino superior, mas também limites epistêmicos do modelo de gestão acadêmica baseado em racionalidades técnicas, lineares e fragmentadas. Ancorado em paradigmas da ciência moderna, esse modelo mostrou-se insuficiente diante de um cenário marcado pela instabilidade, urgência e multiplicidade de variáveis em constante transformação. Compreender esse contexto exige um olhar crítico para os paradigmas que sustentam as práticas universitárias, especialmente os que orientam a gestão, o planejamento e as decisões educacionais.

Não obstante, Kuhn (2006), ao examinar a dinâmica da produção científica, argumenta que os paradigmas não são estáticos, mas estruturas sujeitas a rupturas e reorganizações profundas em momentos de crise. Para o mesmo autor supramencionado,

A transição de um paradigma em desintegração para um novo que venha a substituí-lo é farpada por um processo de reconstrução do campo, durante o qual o

velho paradigma é posto em questão em todos os seus fundamentos. Os profissionais da ciência normal resistem inicialmente a essa mudança, muitas vezes ignorando ou descartando os dados que a contradizem. No entanto, à medida que as anomalias se acumulam, torna-se inevitável a formulação de novas teorias que rompem com os pressupostos anteriores (Kuhn, 2006, p. 13).

Essa perspectiva ilumina o contexto da educação superior no início da década de 2020, quando a pandemia não só exigia respostas imediatas, mas acelerou a desestabilização dos pressupostos que embasavam o ensino, a aprendizagem e a gestão tradicionais. Diante dessa urgência, Morin oferece uma alternativa teórica ao propor a Teoria da Complexidade como fundamento para entender e intervir na realidade educacional. Segundo Morin (2011, p. 6): “O conhecimento do mundo como mundo torna-se uma necessidade e, portanto, deve ser desenvolvido, ensinado e promovido”.

Nessa direção, a fragmentação do saber, longe de ajudar, impede a compreensão do mundo globalizado. Em vez de uma lógica binária e reducionista, o pensamento complexo propõe uma visão integradora, que aceita incertezas e contradições como partes constitutivas do real. Na gestão universitária, isso implica rever processos decisórios, fluxos de comunicação e critérios de planejamento, substituindo modelos centralizadores por formas flexíveis, interdisciplinares e colaborativas de organização. Essa abordagem não rejeita a ciência, mas expõe seus limites quando ignora a complexidade do humano e das relações sociais. Santos (2008) ecoa essa crítica ao paradigma dominante da ciência moderna, que marginaliza saberes não hegemônicos. Conforme aponta Santos (2008, p. 91):

A monocultura do saber científico impede o diálogo com outros conhecimentos e invisibiliza práticas que, embora válidas, não se enquadram nos modelos estabelecidos. Essa lógica de exclusão epistêmica desqualifica formas alternativas de produzir e legitimar saberes, reforçando uma hierarquia que marginaliza saberes populares, ancestrais e contextuais em nome de uma pretensa neutralidade.

Em uma universidade inovadora e inclusiva, é essencial promover uma “ecologia dos saberes”, como propõe o autor, permitindo que diferentes formas de conhecimento dialoguem com o saber técnico-científico. Face ao exposto, Fossatti *et al.* (2020) reforçam que a gestão universitária contemporânea demanda um reposicionamento conceitual e metodológico. Ela deixa de ser meramente instrumental para se tornar uma prática formativa, ética e política. Os autores defendem que: “A gestão acadêmica, para ser efetiva, precisa construir pontes entre os sujeitos que compõem a instituição, reconhecendo suas histórias, suas vozes e seus territórios de atuação” (Fossatti *et al.*, 2020, p. 45). Essa visão exige escuta ativa, sensibilidade e decisões ágeis sem renunciar aos princípios educativos que sustentam a instituição.

A articulação entre o saber acadêmico e a realidade social impõe-se como princípio fundamental da docência e da gestão universitária. De acordo com Fam, Caixeta e Corrêa (2022), a docência universitária exige o reconhecimento de que o conhecimento não é algo estático ou linear, mas um processo em constante desconstrução e reconstrução, desafiando o professor a superar a fragmentação disciplinar herdada da modernidade.

Nesse sentido, o conhecimento não pode ser reduzido à simples transmissão técnica de conteúdos. Sua função, mais ampla, envolve conectar a racionalidade científica à prática social, con-

tribuinando para a formação de sujeitos históricos, críticos e participativos. Como defende Libâneo (2001, p. 172):

Quando transposto para o campo da gestão, esse entendimento evidencia que liderar uma instituição de ensino demanda mais do que administrar recursos: exige mediação de interesses, cuidado com as relações humanas e sustentação de valores que orientem a universidade em direção ao bem comum.

Nesse movimento de ressignificação, a compreensão da gestão educacional como um campo permeado por tensões entre modelos burocráticos e propostas formativas também se faz necessária. A noção de liderança educacional comprometida com a aprendizagem, os valores institucionais e a cultura organizacional dialógica é apontada por Lück (2006) como um eixo estruturante de uma gestão humanizada. Essa visão se alinha à proposta mais ampla de Morin ao defender que, diante da complexidade e da instabilidade do contexto educacional contemporâneo, torna-se indispensável uma atuação ética, sensível e integrada.

Ao considerar a universidade como um sistema vivo e em constante interação com seu ambiente, a teoria da autopoiese oferece novas possibilidades para pensar a gestão. Instituições educacionais são, nessa perspectiva, sistemas auto-organizados e adaptativos, capazes de aprender com o contexto e transformar suas práticas a partir da experiência. Para Maturana e Varela (1997, p. 26): “Tudo o que é dito, é dito por um observador. A objetividade, compreendida como independência do observador, é uma ilusão epistemológica que limita a capacidade de conhecer”. Essa afirmação reforça a necessidade de uma gestão que valorize a escuta, a coevolução e a abertura à mudança como princípios estruturantes da ação.

Ao articular essas perspectivas, fica evidente que a gestão acadêmica, em contextos de crise, não pode ser guiada por racionalidades estanques¹. Deve configurar-se como um processo vivo, integrador de múltiplos saberes, sensível à diversidade e atento à complexidade que atravessa os fenômenos educacionais. A pandemia apenas acelerou uma transição que já vinha se desenhando: a passagem de um modelo centralizado no controle para outro baseado na confiança, na colaboração e na visão sistêmica. Nessa direção, Morin (2015, p. 10) ressalta que: “Os paradigmas são princípios ocultos que governam nossa visão, que organizam nosso pensamento sem que tenhamos consciência deles”. Ressignificá-los, portanto, não é apenas um exercício teórico, mas uma prática estratégica para que a universidade se reconstrua de modo crítico, inclusivo e coerente com os desafios do presente e as possibilidades do futuro.

Ao compreender que paradigmas moldam não apenas o modo como se interpreta a realidade, mas também como se estruturam as instituições, torna-se urgente reconhecer que o enfrentamento das crises educacionais não pode prescindir de uma reflexão ontológica e epistemológica sobre o próprio papel da universidade no mundo. Outrossim, Lück (2006) defende que a reconfiguração das instituições de ensino superior requer problematizar os modos de decidir e agir já institucionalizados, em vez de se restringir a ajustes estruturais ou modernizações de caráter meramente burocrático.

Nesse contexto, a adoção do pensamento complexo como orientação teórica permite a superação de dicotomias ainda persistentes no campo educacional, como teoria e prática, ensino e gestão, razão e emoção. Nesse contexto Morin (2010, p. 91) destaca que:

O conhecimento que fragmenta é também aquele que isola, invisibiliza e reduz a riqueza do real a categorias estanques. Por isso, pensar a gestão universitária a partir da complexidade exige assumir a incerteza como condição inerente à ação educativa, acolhendo contradições e reconhecendo a interdependência entre sujeitos, saberes e contextos.

Essa compreensão também provoca deslocamentos importantes na própria concepção de liderança acadêmica. Em vez de gestores entendidos como técnicos de planejamento ou agentes de controle institucional, a proposta é de líderes capazes de operar com múltiplas lógicas, dialogar com diferentes campos do saber e agir com responsabilidade ética diante da pluralidade de demandas. Como enfatiza Lück (2006, p. 59): “A liderança na educação não pode ser reduzida a práticas normativas e operacionais, devendo ser compreendida como ação educativa e relacional, voltada à construção de sentido coletivo”.

Por consequência, o desafio que se impõe às universidades contemporâneas é o de abandonar o paradigma da previsibilidade e da eficiência instrumental, e adotar uma postura mais investigativa, aberta à experimentação e centrada na formação integral dos sujeitos. Como observa Tardif (2014), a natureza do trabalho educativo é essencialmente interacional e humana, o que torna os modelos de eficiência puramente técnicos e instrumentais insuficientes para lidar com a complexidade da formação integral no ambiente universitário.

Ademais, trata-se de cultivar uma cultura institucional que reconheça os limites do controle absoluto e que valorize processos, mais do que resultados isolados. Nesse processo, a gestão acadêmica deixa de ser um espaço de execução mecânica de tarefas e passa a ser compreendida como instância reflexiva, coautora dos sentidos formativos da universidade.

A esse respeito, pode-se dizer que a universidade do futuro, que já se insinua no presente, será aquela capaz de transformar seus próprios fundamentos sem abrir mão de seu compromisso social. E essa transformação só será possível se os paradigmas do conhecimento que a sustentam forem revistos com coragem, criticidade e abertura à complexidade do mundo. Como alerta Morin (2011, p. 101): “Não se pode mais separar a educação do desafio de ensinar a viver”, o que significa inserir a gestão educacional na trama das experiências humanas e sociais que atravessam a universidade”. Nessa perspectiva, a gestão acadêmica deixa de ser um conjunto de métricas frias para tornar-se uma prática de mediação da existência coletiva. Assim, gerir a universidade contemporânea exige um olhar sensível que reconheça a vida institucional como um organismo pulsante, onde a eficiência técnica deve estar sempre a serviço da formação ética e do bem comum.

A reinvenção da gestão universitária: entre agilidade, inovação e responsividade

As instituições de ensino superior têm vivido um momento de transição paradigmática que as obriga a repensar profundamente seus modos de organizar e conduzir a vida acadêmica. Segundo Santos (2011), essa transição reflete uma crise de hegemonia e de legitimidade que impõe a necessidade de modelos de gestão mais democráticos e emancipatórios.

¹ O termo “estanques” refere-se a modelos de pensamento fragmentados e isolados em compartimentos disciplinares que não comunicam entre si. Sob a perspectiva de Morin (2011), essa racionalidade simplificadora ignora as interconexões e a multidimensionalidade dos fenômenos, resultando em uma gestão burocrática que separa o conhecimento da realidade viva e incerta das instituições.

Nesse sentido, por muito tempo, a gestão universitária esteve ancorada em estruturas hierárquicas e lógicas burocráticas centradas na previsibilidade, na normatização e na estabilidade. Essa organização, embora eficaz em contextos estáveis, mostra-se limitada diante de cenários marcados pela volatilidade, pela rapidez das transformações e pela emergência de novas demandas educacionais, culturais e sociais. O que se impõe, portanto, não é uma simples modernização das práticas, mas uma reinvenção das formas de gerir, marcada por posturas mais ágeis, inovadoras e responsivas.

A agilidade na gestão universitária, diferentemente do senso comum que a associa à velocidade, está relacionada à capacidade institucional de reconhecer rapidamente mudanças em seu contexto e agir de forma estratégica, colaborativa e centrada nas pessoas. Essa compreensão está intimamente vinculada ao pensamento complexo de Morin (2011), que nos convida a abandonar a ilusão de controle absoluto e a aceitar a incerteza como parte constitutiva da ação. Para ele: “A ação é estratégia que enfrenta o acaso, a incerteza, o indeterminado, o imprevisível, o inesperado, o desconhecido” (Morin, 2011, p. 79). Isso significa que gerir em tempos instáveis exige flexibilidade cognitiva, abertura ao inesperado e sensibilidade para perceber nuances antes invisíveis nos fluxos institucionais.

Nesse sentido, o gestor universitário precisa desenvolver uma escuta ampliada e permanente, que vá além dos canais formais de comunicação. Fossatti *et al.* (2020), ao analisarem experiências de universidades comunitárias² brasileiras, afirmam que a inovação em gestão se traduz muito mais na escuta da comunidade do que na adoção de tecnologias sofisticadas ou metodologias importadas.

Desse modo, é possível inferir que a

[...] universidade que inova é aquela que escuta, que interage, que se deixa atravessar pelas vozes da comunidade. É nesse movimento de abertura e diálogo que ela encontra possibilidades de reinvenção, pois reconhece que as soluções mais potentes nascem da escuta ativa e da valorização dos saberes que circulam nos espaços formativos (Fossatti *et al.*, 2020, p. 51).

A escuta torna-se, assim, não um gesto periférico, mas um eixo estruturante da ação gestora, pois é ela que permite identificar necessidades reais, mobilizar inteligências coletivas e promover soluções compartilhadas. Essa concepção também é defendida por Lück (2006), ao propor que a liderança em contextos educacionais exige mais do que domínio técnico e conhecimento normativo. Ainda segundo a autora: “Liderar processos educacionais em contextos complexos exige mais que competência técnica; requer compromisso com o coletivo e disposição para aprender com as diferenças” (Lück, 2006, p. 53). Essa disposição, na prática, manifesta-se em decisões participativas, abertura ao diálogo e respeito à diversidade de vozes que compõem o ecossistema universitário. Nesse modelo, o gestor deixa de ser um executor de normas e passa a ser um articulador de sentidos, alguém que media, acolhe, reorganiza e potencializa.

A inovação, por sua vez, não pode ser compreendida como algo externo às pessoas ou às práticas cotidianas. Inovar, no contexto da gestão universitária, significa criar condições para que o novo possa emergir das relações, das práticas pedagógicas, dos processos administrativos e dos vínculos comunitários. Davide Nicolini (2013), pesquisador das práticas organizacionais, propõe que a inovação sustentável nasce da micropolítica do cotidiano, e não de grandes rupturas verticais. Ele sustenta que: “A prática é o lugar onde o novo emerge da repetição, onde a criatividade se infiltra no hábito e produz ruptura” (Nicolini, 2013, p. 38). Assim, a gestão inovadora é menos aquela que adota o mais novo software de governança e mais aquela que transforma reuniões em espaços de escuta, que estimula a autoria docente e que reconhece o valor formativo da rotina. Essa dimensão relacional da gestão é aprofundada por Libâneo (2001), que afirma que práticas educativas coerentes com os princípios democráticos requerem estruturas organizacionais igualmente dialógicas e sensíveis às necessidades dos sujeitos. Ainda de acordo com Libâneo (2001, p. 172):

A formação de sujeitos críticos e participativos depende de estruturas de gestão que favoreçam o diálogo, a autonomia e o protagonismo dos envolvidos. Quando esses elementos são negligenciados, a prática educativa tende a se distanciar de sua função social, limitando-se a reproduzir modelos verticalizados e pouco sensíveis às demandas reais da comunidade acadêmica.

Essa afirmação reforça a importância de que a inovação e a agilidade estejam a serviço de uma concepção de gestão que fortaleça a cidadania universitária e a coautoria dos processos institucionais. Nessa mesma linha, Mosé (2020) propõe que a escuta seja compreendida como eixo ético da gestão educacional. Para ela, a escola e, por extensão, a universidade, é antes de tudo um espaço de convivência humana e de produção de vínculos. No mesmo entendimento, “[...] educar, hoje, exige reconhecer que o sujeito se constitui na relação e que o vínculo é condição de aprendizagem. A gestão que não escuta, deslegitima o sujeito e compromete o processo formativo” (Mosé, 2020, p. 24). Ao assumir essa perspectiva, a gestão deixa de ser apenas um mecanismo de controle e passa a ser uma prática de cuidado, reconhecimento e fortalecimento de laços entre pessoas e ideias.

Essa noção se articula com a proposta de Noddings (2012), ao desenvolver a ética do cuidado na educação. Para a autora, uma instituição educacional que deseja ser responsiva precisa acolher os sujeitos em sua integralidade, reconhecendo suas fragilidades e suas potencialidades. A mesma autora afirma que:

Um ambiente educacional responsivo é aquele que não se limita a transmitir conteúdos, mas que se compromete com o bem-estar, o desenvolvimento integral e a escuta ativa de seus membros. Tal ambiente reconhece a importância das relações humanas no processo de aprendizagem e valoriza o cuidado como princípio ético fundamental nas práticas pedagógicas e institucionais (Noddings, 2012, p. 79).

A gestão, nesse caso, é uma prática cuidadosa, que não negligencia as emoções, as tensões e as subjetividades que atravessam o cotidiano institucional. Portanto, a reinvenção da gestão universitária demanda mais do que atualização de técnicas. Exige um deslocamento paradigmático, em que a agilidade se vincula à sensibilidade, à inovação à escuta, e a responsividade à ética relacional. Ademais, trata-se de uma gestão que se coloca em

² As Universidades Comunitárias Brasileiras são instituições de ensino superior sem fins lucrativos que prestam serviços públicos de interesse coletivo. Diferentemente das instituições privadas estritas, elas são geridas por uma fundação ou associação e têm seu patrimônio revertido para a própria educação ou para a comunidade, conforme estabelecido pela Lei nº 12.881/2013, sendo caracterizadas por sua forte inserção regional e compromisso social.

processo, que compreende o erro como possibilidade de aprendizagem, que valoriza o outro como interlocutor legítimo e que se compromete com a formação humana em sua dimensão mais profunda. É nesse horizonte que se projeta a universidade do presente-futuro: uma instituição viva, que se transforma com o mundo e não à revelia dele.

Desse modo, é possível inferir que a

[...] universidade que inova é aquela que escuta, que interage, que se deixa atravessar pelas vozes da comunidade. É nesse movimento de abertura e diálogo que ela encontra possibilidades de reinvenção, pois reconhece que as soluções mais potentes nascem da escuta ativa e da valorização dos saberes que circulam nos espaços formativos (Fossatti et al., 2020, p. 51).

A escuta torna-se, assim, não um gesto periférico, mas um eixo estruturante da ação gestora, pois é ela que permite identificar necessidades reais, mobilizar inteligências coletivas e promover soluções compartilhadas. Essa concepção também é defendida por Lück (2006, p. 53), ao propor que a liderança em contextos educacionais exige mais do que domínio técnico e conhecimento normativo: “Liderar processos educacionais em contextos complexos exige mais que competência técnica; requer compromisso com o coletivo e disposição para aprender com as diferenças”. Essa disposição, na prática, manifesta-se em decisões participativas, abertura ao diálogo e respeito à diversidade de vozes que compõem o ecossistema universitário. Nesse modelo, o gestor deixa de ser um executor de normas e passa a ser um articulador de sentidos, alguém que media, acolhe, reorganiza e potencializa.

A complexidade das demandas contemporâneas impõe que as universidades abandonem modelos reativos e passem a cultivar uma inteligência institucional proativa, capaz de antecipar tendências, reconhecer fragilidades e construir respostas situadas, plurais e negociadas. Tal mudança de postura converge para a distinção feita por Morin (2011, p. 116), ao afirmar que: “A estratégia permite, a partir de uma decisão inicial, imaginar um certo número de cenários para a ação, cenários que poderão ser modificados segundo as informações que chegarem no curso da ação e segundo os elementos aleatórios que surgirem e perturbarem a ação”.

A inovação, nesse contexto, transcende a adoção de ferramentas tecnológicas. Trata-se, sobretudo, de uma disposição institucional para repensar processos, revisar valores e desafiar práticas consolidadas que já não respondem às realidades emergentes. Como destaca Nicolini (2013, p. 38):

A prática é o lugar onde o novo emerge da repetição, onde a criatividade se infiltra no hábito e produz ruptura. É na familiaridade do cotidiano que ocorrem as microinvenções mais relevantes, muitas vezes imperceptíveis aos olhos externos. Essas pequenas transformações acumuladas são, na verdade, os verdadeiros motores da mudança institucional. Por isso, é na observação atenta das rotinas, nos gestos mínimos e nas adaptações locais que se pode captar a potência inovadora de uma organização viva.

A gestão universitária, ao valorizar os saberes produzidos nas relações cotidianas entre professores, estudantes, técnicos e comunidade, legitima formas plurais de inovação que emergem da vivência concreta, e não apenas de prescrições externas ou modismos administrativos.

Tal visão exige também um reposicionamento ético do gestor. Não se trata de impor soluções, mas de criar condições para que o novo possa emergir do coletivo. A responsividade institucional, portanto, não diz respeito apenas à capacidade de resposta rápida, mas à sensibilidade de reconhecer o outro e dialogar com seus tempos, dores, expectativas e propostas. Como afirma Mosé (2020, p. 24), “a gestão que não escuta, deslegitima o sujeito e compromete o processo formativo”, pois rompe o vínculo necessário à constituição de ambientes de aprendizagem significativos. Essa perspectiva relacional e ética é aprofundada por Noddings (2012, p. 79), ao defender que:

Uma gestão educativa efetiva é aquela que se ancora no cuidado como princípio organizador. Isso significa reconhecer que o vínculo entre as pessoas é tão importante quanto os conteúdos e os procedimentos. O cuidado estabelece a base para a confiança, a cooperação e o sentido de pertencimento institucional. Quando presente, ele transforma as relações organizacionais em espaços de escuta, apoio mútuo e compromisso com o bem-estar coletivo.

O cuidado, aqui, não é entendido como fragilidade, mas como potência política que orienta escolhas, define prioridades e sustenta vínculos duradouros. Na universidade, isso se traduz em políticas de bem-estar, ambientes institucionais acolhedores, valorização dos sujeitos e práticas que respeitam a singularidade de cada trajetória. Como reforça Campos (2022, p. 112): “Não se trata de gerir pessoas, mas de cuidar de vínculos, de reconhecer trajetórias, de sustentar afetos e projetos em comum”.

Logo, a reinvenção da gestão universitária passa a ser um processo de escuta ativa, mediação constante e construção de vínculos, mais do que uma sequência de decisões técnicas. Ela exige uma nova ética institucional, comprometida com o humano e com o inacabado. Em vez de operar por protocolos fechados, ela se constitui como um campo de negociação permanente, onde o planejamento se entrelaça com a escuta, e a inovação nasce do encontro entre sujeitos que se reconhecem mutuamente como interlocutores legítimos da transformação.

Assim, a universidade que se reinventa não é aquela que apenas adota plataformas digitais ou flexibiliza calendários. É, antes de tudo, aquela que reconhece o sentido formativo da gestão, que assume a complexidade como horizonte e que compreende o ato de gerir como parte inseparável do ato de educar.

Docência e modelos educacionais emergentes: cultura digital, metodologias ativas e formação docente

A docência universitária tem passado por mudanças significativas impulsionadas por transformações tecnológicas, socio-culturais e epistemológicas que impactam diretamente os modos de ensinar e aprender. Conforme observa Kenski (2012), a figura do professor, outrora central como transmissor exclusivo de conhecimentos, hoje precisa reinventar-se diante de um cenário no qual o estudante tem acesso instantâneo à informação, interage em redes e participa ativamente de ecossistemas digitais. Nesse contexto, emergem novos modelos educacionais que, segundo Bacich e Moran (2018), exigem da docência uma postura mais dialógica, flexível e aberta à inovação pedagógica, centrada na criação de experiências de aprendizagem significativas e na mediação de mundos.

Não se trata apenas de incorporar tecnologias à prática educativa, mas de compreender que vivemos uma mudança de paradigma no qual a cultura digital reconfigura os tempos, os espaços e as relações na educação. O ensino universitário não pode

mais prescindir de uma reflexão profunda sobre o que significa formar sujeitos em um mundo interconectado, veloz e complexo. Como afirma Backes (2015, p. 439):

A formação do educador precisa articular a dimensão tecnológica à dimensão ética, relacional e estética, para que a cultura digital não seja apenas um apêndice da sala de aula, mas um novo território de aprendizagem. Essa articulação é essencial para que o docente compreenda os impactos socioculturais das tecnologias e possa utilizá-las de forma crítica, sensível e pedagógica, respeitando os diferentes modos de ser e aprender dos estudantes.

Nesse “novo território”, o professor atua não mais como detentor exclusivo do saber, mas como mediador, curador de conteúdos, instigador do pensamento crítico e facilitador de processos de aprendizagem significativos. Essa nova configuração da docência demanda metodologias que estejam em sintonia com os modos como os sujeitos contemporâneos se relacionam com o conhecimento. As chamadas metodologias ativas, nesse sentido, surgem como alternativa aos modelos expositivos e centrados na memorização, pois buscam estimular a autonomia, a autoria e a resolução de problemas. Para Berbel (2011), tais metodologias deslocam o estudante da posição passiva para o centro do processo formativo. Nesse contexto, observa a autora: “Ao colocar o estudante como protagonista, as metodologias ativas exigem do docente o papel de orientador do processo de aprendizagem, sendo coautor da formação do aluno” (Berbel, 2011, p. 27). Essa mudança não é apenas operacional; ela exige revisão dos objetivos pedagógicos, da concepção de avaliação, da estrutura curricular e, sobretudo, da identidade docente.

Bacich e Moran (2018) aprofundam esse debate ao defenderem que o ensino híbrido e as abordagens integradas possibilitam ampliar as possibilidades de personalização do ensino, valorizando ritmos, estilos e trajetórias distintas dos estudantes. Não obstante,

Ensinar, na cultura digital, exige mais do que adaptar conteúdos ao ambiente online — exige recriar relações, ressignificar o papel docente e desenhar experiências de aprendizagem significativas. Trata-se de construir percursos formativos que dialoguem com os interesses dos estudantes, promovam a autoria e integrem diferentes linguagens, espaços e tempos de aprendizagem (Bacich & Moran, 2018, p. 41).

Essa ressignificação, no entanto, não pode ser espontânea nem isolada. Ela necessita estar sustentada por uma política institucional de formação continuada que garanta ao professor condições de aprender, experimentar e errar como parte legítima de sua trajetória profissional.

A formação docente, nesse contexto, exige ser compreendida como eixo estruturante da qualidade do ensino superior. Não se trata de eventos pontuais ou cursos descontextualizados, mas de um processo permanente de reflexão, experimentação e reconstrução de práticas. Para Pereira *et al.* (2022), a formação pautada no pensamento complexo busca romper com o paradigma linear e reducionista, propondo uma visão que engloba a incerteza, a contradição e a multidimensionalidade dos fenômenos humanos e sociais.

No entendimento de Fava (2019), a docência no ensino superior deve ser tratada com o mesmo rigor e compromisso que a pesquisa, pois é na sala de aula que se materializa o *ethos* universitário. Essa visão rompe com a ideia de que ensinar é tarefa

secundária e posiciona a docência como dimensão fundante da missão institucional da universidade. Essa valorização também exige repensar os currículos, muitas vezes engessados em disciplinas estanques e em modelos de ensino voltados à reprodução. O currículo, nas propostas ativas e digitais, passa a ser entendido como construção coletiva, que se atualiza conforme os contextos e que incorpora experiências, saberes locais, problemas sociais e práticas interdisciplinares.

Nesse sentido, o currículo deixa de ser uma grade prescritiva para se tornar um espaço de diálogos e confluências, onde temas transversais, como a educação ambiental, deixam de ser apêndices e passam a integrar o núcleo da formação crítica (Silva; Araújo, 2024). Ou ainda, como lembra Libâneo (2001, p. 172):

O conhecimento escolar deve articular racionalidade científica e prática social, superando a fragmentação do saber e promovendo uma formação que faça sentido na vida cotidiana dos estudantes. Essa articulação contribui para uma educação comprometida com a realidade social e com o desenvolvimento de sujeitos críticos e historicamente situados.

Essa articulação só se concretiza quando o professor assume sua prática como espaço de problematização do real e não como repetição de conteúdos previamente estabelecidos. Dessa forma, o professor universitário torna-se cada vez mais um agente de escuta, planejamento compartilhado, mediação cultural e produção de sentido. Seu trabalho não se limita à gestão da sala de aula, mas se expande para a elaboração de ambientes formativos que favoreçam a autonomia intelectual e a cidadania crítica. Isso requer investimento em condições estruturais, valorização institucional da docência e reconhecimento da complexidade do fazer pedagógico em tempos digitais.

É importante lembrar, como reforça Backes (2015), que a presença das tecnologias digitais não garante por si só qualidade educativa. O diferencial está na intencionalidade pedagógica e na capacidade do docente de dar sentido às ferramentas disponíveis. Quando o digital se une à escuta, ao acolhimento e à reflexão, abre-se espaço para experiências potentes de aprendizagem, que envolvem corpo, emoção, linguagem, história e contexto. A cultura digital, portanto, não é uma ameaça à docência; é uma oportunidade de reencantamento do processo formativo, desde que haja mediação sensível e crítica.

Assim, ao abordar a docência e os modelos educacionais emergentes no ensino superior, é necessário ir além da tecnologia como fetiche ou da metodologia como técnica. Conforme discute Backes (2015), a formação do educador deve articular a dimensão tecnológica às dimensões ética, relacional e estética, evitando que o digital seja um mero apêndice da sala de aula. Trata-se de compreender que a transformação da educação passa pela formação de professores capazes de reinventar sua prática à luz das complexidades contemporâneas. Como reforça Fava (2019), essa formação exige um compromisso ético e epistemológico que materializa o sentido da universidade no cotidiano pedagógico. Portanto, tal formação não é neutra, técnica ou universal — ela é situada, relacional, ética e política.

Não obstante, formar professores, hoje, é formar sujeitos que pensem criticamente, que saibam conviver com a incerteza, que reconheçam o valor do outro e que se comprometam com a construção de um projeto de sociedade mais justo, plural e democrático. E isso só é possível quando a docência é vivida não como imposição, mas como escolha ética e projeto de vida. A universidade do presente-futuro precisa desses educadores: atentos, generosos, criativos e profundamente humanos.

Essa perspectiva relacional e inovadora da docência convoca a universidade a repensar não apenas os meios, mas os sentidos da formação no século XXI. A presença massiva das tecnologias digitais e a emergência de novos modos de interação exigem que o professor universitário atue com mais do que domínio técnico: exige sensibilidade cultural, abertura ética e escuta pedagógica.

Como sublinha Kenski (2012, p. 102):

O professor hoje é mais do que um transmissor de conhecimentos: ele é um organizador de experiências, um provocador de aprendizagens e um mediador de mundos. Sua função vai além da exposição de conteúdos, exigindo sensibilidade para perceber os diferentes modos de aprender e flexibilidade para adaptar estratégias pedagógicas. No contexto da cultura digital, ele atua como ponte entre saberes diversos, ampliando o acesso à informação e estimulando a construção crítica do conhecimento.

Nesse cenário, a cultura digital não deve ser entendida como um ambiente à parte da universidade, mas como uma dimensão constitutiva do cotidiano acadêmico. Ela redefine temporalidades, desafia hierarquias tradicionais do saber e amplia as possibilidades de autoria e experimentação. Para Bacich e Moran (2018, p. 41): “Ensinar, na cultura digital, exige recriar relações, ressignificar o papel docente e desenhar experiências de aprendizagem significativas”. Isso implica assumir que a docência se torna cada vez mais um campo de design educacional, em que o professor estrutura percursos, mobiliza recursos e co-constrói o conhecimento com seus estudantes.

Esse redesenho da prática docente, no entanto, só se sustenta quando alicerçado em metodologias que dialoguem com os modos de ser e aprender do estudante contemporâneo. As metodologias ativas respondem a essa necessidade ao propor práticas que rompem com a lógica expositiva e verticalizada, promovendo a participação, o protagonismo e a autoria discente. Segundo Berbel (2011, p. 27): “Ao colocar o estudante como protagonista, as metodologias ativas exigem do docente o papel de orientador do processo de aprendizagem, sendo coautor da formação do aluno”.

Além disso, o uso de metodologias ativas potencializa o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, colaboração, autonomia e criatividade, que são hoje amplamente reconhecidas como essenciais à formação universitária. Como destaca Litto (2010, p. 84):

As habilidades do século XXI não se limitam ao domínio de conteúdo, mas envolvem a capacidade de aprender continuamente, resolver problemas e trabalhar em equipe em contextos complexos e imprevisíveis. Essas competências exigem uma postura ativa diante do conhecimento, bem como a disposição para lidar com a diversidade, a incerteza e a inovação. Educar para essas habilidades implica transformar o espaço educativo em um ambiente colaborativo, dinâmico e centrado no sujeito que aprende.

Nessa direção, a formação docente continuada se revela indispensável, imersa no paradigma da complexidade, esta demanda práticas colaborativas que fomentem o diálogo transdisciplinar, permitindo que os sujeitos percebam as interconexões entre os diferentes campos do saber e a relevância da rede de interações no processo de ensino-aprendizagem (Trindade, Torres & Behrens, 2023). Não se trata de eventos esporádicos ou treina-

mentos pontuais, mas de processos permanentes, colaborativos e contextualizados. Para Fava (2019, p. 58): “A docência no ensino superior exige o mesmo compromisso ético e epistemológico que se espera das atividades de pesquisa e extensão, pois é na sala de aula que os sentidos da universidade se materializam”. O investimento institucional na formação do professor é, portanto, um ato político e estratégico, pois sustenta a qualidade pedagógica e garante a vitalidade do projeto acadêmico.

Além da formação, é preciso considerar as condições estruturais que impactam diretamente o fazer docente. Carga horária excessiva, ausência de tempo para estudo, precarização contratual e a invisibilização da função pedagógica ainda são obstáculos enfrentados em muitas universidades brasileiras. Como observa Silva (2023, p. 67): “Não há inovação pedagógica sustentável sem políticas de valorização docente que garantam tempo, reconhecimento e espaços de experimentação”. A inovação educacional, nesse sentido, exige mais do que vontade individual: requer compromisso institucional com a criação de ambientes propícios ao desenvolvimento profissional e à reinvenção didática.

Diante disso, a docência universitária emerge como um dos pilares mais sensíveis e estratégicos da educação superior contemporânea. Reafirmar seu valor é também reafirmar o lugar da universidade como formadora de sujeitos críticos, sensíveis e éticos, comprometidos com os desafios de seu tempo. Nesse sentido, como argumenta Libâneo (2001, p. 172): “A articulação entre racionalidade científica e prática social é indispensável, pois somente ao superar a fragmentação do saber e promover uma formação que faça sentido na vida cotidiana dos estudantes”. Essa perspectiva permite consolidar uma proposta educativa verdadeiramente comprometida com a realidade e com a transformação social.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas neste artigo evidenciaram que pensar a gestão acadêmica nos tempos hodiernos ultrapassa a necessidade de soluções imediatistas ou meramente técnicas. Exige, sobretudo, um olhar complexo, sensível e crítico sobre os paradigmas que sustentam o fazer universitário. O pensamento complexo, tal como proposto por Edgar Morin (2011), oferece um caminho epistemológico para compreender a educação superior como um sistema vivo, imprevisível, atravessado por múltiplas dimensões e relações.

A partir dessa lente, reconhece-se que a gestão universitária precisa ser reinventada em sua essência. Não basta modernizar ferramentas ou acelerar processos; é necessário redimensionar sentidos, valores e finalidades. Agilidade, inovação e responsividade, nesse contexto, não são atributos de eficiência instrumental, mas práticas profundamente humanas que se expressam na escuta, na mediação, na abertura ao novo e no cuidado com as pessoas que integram a vida acadêmica.

Do mesmo modo, a docência universitária aparece como elemento indissociável da transformação institucional. A cultura digital e as metodologias ativas revelam-se não apenas como tendências pedagógicas, mas como expressões de uma nova racionalidade educacional, na qual o estudante é protagonista e o professor assume o papel de mediador, pesquisador e formador de consciências. Tais transformações, contudo, só se efetivam quando sustentadas por políticas de formação docente continuada, capazes de reconhecer a complexidade do trabalho pedagógico e garantir condições para seu exercício pleno.

A construção de uma universidade mais justa, inclusiva e coerente com os desafios do presente não depende apenas de

planos estratégicos ou de discursos sobre inovação. Depende, antes de tudo, da capacidade de colocar em diálogo diferentes saberes, de valorizar os sujeitos que habitam o cotidiano acadêmico e de cultivar uma ética da escuta, da corresponsabilidade e da reinvenção permanente.

Ademais, é possível concluir que a gestão acadêmica, quando orientada por uma visão complexa, ética e humanizada, tem o potencial de transformar a universidade em um espaço vivo de aprendizagem, criação e cuidado. Essa perspectiva compreende que o papel da gestão vai além da administração de processos e estruturas: trata-se de sustentar um projeto formativo que acolha a diversidade dos sujeitos, respeite os diferentes tempos do saber e promova o diálogo entre ciência, cultura e sociedade. Em vez de operar sob a lógica do controle e da previsibilidade, a gestão passa a assumir a incerteza como parte constitutiva do fazer educativo e a complexidade como condição para a construção de soluções criativas e colaborativas.

Nesse horizonte, a universidade deixa de ser apenas um lugar de transmissão de conteúdos e passa a ser um território de experiências compartilhadas, onde se ensina e se aprende a partir do encontro, da escuta e da reflexão crítica sobre o mundo. Ensinar e aprender, nesse contexto, tornam-se práticas integradas à vida, comprometidas com a formação de sujeitos éticos, autônomos e sensíveis às transformações do tempo presente. Ao incorporar essas dimensões, a gestão acadêmica afirma-se como eixo estruturante de uma educação superior mais justa, inclusiva e capaz de imaginar e realizar outros futuros possíveis.

Nesse sentido, o presente estudo contribui ao campo da educação ao propor uma leitura ampliada da gestão universitária sob a perspectiva do pensamento complexo, articulando elementos da cultura digital, das metodologias ativas e da formação docente em um mesmo horizonte ético e formativo. Ao reunir aportes teóricos de diferentes áreas e autores, reafirma-se a importância de repensar os modelos institucionais vigentes, valorizando práticas mais dialógicas, colaborativas e sintonizadas com os desafios contemporâneos da vida acadêmica.

Reconhece-se, no entanto, que este trabalho possui limitações, sobretudo por seu recorte teórico e pela ausência de uma investigação empírica que permita verificar, na prática, como as ideias aqui discutidas se materializam em contextos institucionais específicos. A complexidade da realidade universitária exige abordagens que também considerem as experiências concretas dos sujeitos envolvidos na gestão e na docência, assim como as condições estruturais que influenciam tais práticas.

Ademais, futuras pesquisas poderão aprofundar os caminhos aqui apontados, explorando estudos de caso em instituições que adotam práticas inovadoras de gestão, analisando políticas de formação docente continuada ou investigando os impactos das metodologias ativas na reorganização curricular. Investigações desse tipo poderão ampliar a compreensão sobre os efeitos e desafios das mudanças paradigmáticas em curso, fortalecendo a universidade como espaço de produção de sentido, de convivência democrática e de compromisso com a transformação social.

Referências

- Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Penso.
- Backes, L. (2015). O hibridismo tecnológico digital na configuração do espaço digital virtual de convivência: Formação do

educador. *Inter-Ação*, 40(3), 435–456. <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/35419>

Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 32(1), 25–40. <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/semnasoc/article/view/10326>

Fam, A. E. O., Caixeta, N. M. P., & Corrêa, T. H. B. (2022). A docência universitária sob a ótica do pensamento complexo: Desafios de uma formação em desconstrução. *Polymatheia – Revista de Filosofia*, 15(1), 144–163. <https://revistas.uece.br/index.php/index/login?source=%2Findex.php%2Fpolymatheia%2Farticle%2Fview%2F8793>

Fava, M. (2019). Docência no ensino superior e os desafios da formação pedagógica. *Revista Diálogo Educacional*, 19(63), 49–66.

Fossatti, P., et al. (2020). *Gestão educacional: Temas emergentes*. Editora La Salle.

Kenski, V. M. (2012). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação* (8. ed.). Papirus.

Kuhn, T. S. (2006). *A estrutura das revoluções científicas* (9. ed.). Perspectiva.

Libâneo, J. C. (2001). Pedagogia e pedagogos: Inquietações e buscas. *Educar*, 17, 153–176. <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2074>

Lück, H. (2006). *Gestão educacional: Uma questão paradigmática*. Vozes.

Maturana, H., & Varela, F. (1997). *A árvore do conhecimento: As bases biológicas do entendimento humano*. Palas Athena.

Minayo, M. C. S. (Org.). (2014). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (14. ed.). Hucitec.

Morin, E. (2010). *Ciência com consciência* (14. ed.). Bertrand Brasil.

Morin, E. (2011). *Introdução ao pensamento complexo* (4. ed.). Sulina.

Morin, E. (2015). *Ensinar a viver: Manifesto para mudar a educação*. Sulina.

Mosé, V. (2020). *A escola e os desafios contemporâneos*. Vozes.

Nicolini, D. (2013). *A prática da teoria nas organizações: Ensaio sobre teoria da prática*. Atlas.

Noddings, N. (2012). *O cuidado: Uma abordagem feminina à ética e à educação moral* (2. ed.). WMF Martins Fontes.

Pereira, E. V., et al. (2022). Pensamento complexo e formação em enfermagem: Possibilidades da extensão universitária. *Revista Enfermagem Atual In Derme*, 96(39). <https://www.revistaenfermagematual.com.br/index.php/revista/article/view/1444>

Santos, B. S. (2008). *Um discurso sobre as ciências* (5. ed.). Cortez.

Santos, B. S. (2011). *A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade* (3. ed.). Cortez.

Silva, O. F., & Araújo, A. F. (2024). Educação ambiental nos cursos de Pedagogia: Diálogos entre o currículo e o pensamento complexo. *Revista Ensin@ UFMS*, 5(9), 446–464. <https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/21632>

Tardif, M. (2014). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Vozes.

Trindade, S. P., Torres, P. L., & Behrens, M. A. (2023). Percepções e reflexões sobre o pensamento complexo transdisciplinar e a aprendizagem colaborativa na formação docente. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 20(1), 10527. <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/10527>