UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE

SÔNIA EDUARDO DE MORAIS

GESTOS DE MOBILIZAÇÃO DA EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE E DOS SABERES AMAZÔNICOS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO TOCANTINS

PALMAS - TO
2026

SÔNIA EDUARDO DE MORAIS

GESTOS DE MOBILIZAÇÃO DA EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE E DOS SABERES AMAZÔNICOS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO TOCANTINS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) – Doutorado em Associação Plena em Rede (EDUCANORTE) – Polo Palmas – da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Pinho
Coorientadora: Profa. Dra. Dijan Leal de Sousa

Linha de Pesquisa: Saberes, Linguagem e Educação.

PALMAS - TO

2026

Ficha catalográfica

SÔNIA EDUARDO DE MORAIS

GESTOS DE MOBILIZAÇÃO DA EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE E DOS SABERES AMAZÔNICOS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO TOCANTINS

Texto doutoral apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, polo Universidade Federal do Tocantins (UFT), para fins de avaliação em defesa de tese.

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARIA JOSE DE PINHO
Data: 05/03/2026 17:02:28-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Maria José de Pinho – Orientadora
PGEDA – EDUCANORTE

Documento assinado digitalmente
gov.br
IZABEL CRISTINA PETRAGLIA
Data: 03/03/2026 19:02:30-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Izabel Cristina Petraglia
CEP Edgar Morin/ Centro Universitário Uni-Ban

Documento assinado digitalmente
gov.br
JOAO DE DEUS LEITE
Data: 04/03/2026 17:45:31-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. João de Deus Leite
UFNT/ PPGLLIT

Documento assinado digitalmente
gov.br
CARMEM LUCIA ARTIOLI ROLIM
Data: 04/03/2026 18:13:25-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Carmem Lúcia Artioli Rolim
UFT/PGEDA

Documento assinado digitalmente
gov.br
IDEMAR VIZOLLI
Data: 05/03/2026 08:48:59-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Idemar Vizolli
UFT/PGEDA

Documento assinado digitalmente
gov.br
KENIA PAULINO DE QUEIROZ SOUZA
Data: 05/03/2026 13:36:40-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Kênia Paulino de Queiroz Souza
UNITINS/ UnirG/PPGES

Dedico este tecido a todos aqueles que, ao longo da minha trajetória pessoal e acadêmica, ensinaram-me que formar é um gesto profundamente humano, tecido de encontros, de escutas e de incertezas. Às pessoas que caminharam comigo nos momentos de dúvida e de resistência, sustentando a crença de que pensar, ensinar e aprender são atos éticos e políticos. Dedico, especialmente, aos que habitam os territórios onde a vida insiste em se reinventar, lembrando-nos, cotidianamente, da necessidade de religar saberes, respeitar diferenças e apostar na educação, como possibilidade de transformação.

ENTRE SABERES, AFETOS E CAMINHOS

A realização desta tese é resultado de um percurso coletivo, tecido por encontros, por diálogos, por escutas e por apoios que atravessaram minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal.

Agradeço, de modo especial, às minhas orientadoras, Profa. Dra. Maria José de Pinho, do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/EDUCANORTE), e Profa. Dra. Dijan Leal de Sousa, (UFMA), pela condução rigorosa e sensível do processo formativo, pelas provocações teóricas consistentes e pelo acompanhamento atento em todas as etapas desta pesquisa. A confiança, a seriedade intelectual e o compromisso com a formação docente foram fundamentais para a consolidação deste trabalho.

Agradeço às professoras e aos professores que integraram a banca de qualificação e de defesa — Profa. Dra. Izabel Cristina Petraglia (UMESP/PPGE), Prof. Dr. João de Deus Leite (UFNT/PPGDire), Profa. Dra. Carmem Lúcia Artioli Rolim (UFT/PGEDA), Prof. Dr. Idemar Vizolli (UFT/PGEDA) e Profa. Dra. Kênia Paulino de Queiroz Souza (UNITINS), pelas leituras criteriosas, pelas contribuições teórico-metodológicas e pelas provocações que ampliaram e qualificaram o horizonte analítico desta investigação.

Às instituições envolvidas, em especial à Universidade Federal do Tocantins (UFT) e à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), agradeço pelas condições institucionais que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa, bem como pela disponibilização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos analisados.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa RIEC/TO, espaço fundamental de estudo, diálogo e partilha intelectual, no qual esta pesquisa foi sendo amadurecida. De modo especial, agradeço a Ana Pâmela e Franklin, pelas trocas generosas, pelo apoio constante e pela caminhada partilhada ao longo deste processo formativo.

Aos colegas do PGEDA/EDUCANORTE, agradeço pela convivência acadêmica, pelas discussões, pelas inquietações compartilhadas e pelo fortalecimento mútuo diante dos desafios da pesquisa e da escrita.

À minha família, meu agradecimento mais profundo. Ao meu esposo, Claudeilson Ferro Bispo, pelo companheirismo, pela paciência e pelo apoio incondicional nos momentos mais exigentes deste percurso. Aos meus filhos — Isabella Cristina Morais do Nascimento, Caio Eduardo de Morais Lacerda, João Gabriel Morais Bispo, Ana Sophia Morais Bispo e Davi Lucas Morais Bispo — razão primeira de minha existência e de meu compromisso com a educação, pela compreensão das ausências, pelo afeto cotidiano e pela força que me sustentou até aqui.

Aos meus colegas de trabalho em especial, ao professor Paulo Patrício, à professora Madalena Teles, ao professor Januário Sarmento e ao professor Albano Dias, pelo apoio em um momento muito delicado do meu processo. Aos meus alunos e alunas, do curso de Pedagogia *Campus* Porto Nacional, que diariamente me desafiam a pensar, repensar e reinventar a docência, reafirmando que formar professores é um gesto ético, político e profundamente humano.

Por fim, agradeço a todas as pessoas e as experiências que, mesmo não nomeadas diretamente, atravessaram este percurso e contribuíram para que esta tese se constituísse não apenas como produção acadêmica, mas como experiência de formação, de reflexão e de transformação.

Tessituras de uma travessia

No caminho do doutorado
não foi linha reta o chão,
foi vereda entrelaçada
de estudo e inquietação.
Entre livros e silêncios,
fui tecendo a minha formação.

Veio a prova da língua estrangeira,
desafio a me inquietar,
não bastava o que eu sabia,
era preciso aprofundar.
Entre inglês e espanhol,
fui estudar para avançar.

Não era só atravessar,
era compreender o chão,
ler, traduzir, reler o mundo
com outra pronunciação.
Foi disciplina e foi coragem,
foi também superação.

Na epistemologia da complexidade
encontrei grande mar,
não se entra sem demora,
sem parar para pensar.
Foram grupos, duplas, trios,
para o sentido religar.

Muitas noites de leitura,
muita escuta, muito ir e vir,
até que a ideia de tecido
começou a me constituir.

Aprendi que o pensamento
leva tempo para emergir.

Entre aulas e escrita,
trabalho e orientação,
a família caminhava
junto ao peso da missão.
Teve doença no percurso,
teve susto, teve aflição.

Meu filho em leito de hospital,
o coração a dividir,
entre cuidar e pesquisar,
entre ficar e prosseguir.
Houve cansaço, houve burnout,
houve vontade de desistir.

Mas ninguém se faz sozinho,
isso aprendi no caminhar:
cada mão foi companhia
para a travessia sustentar.
Se hoje a tese se anuncia,
são por muitos a tecer e amparar.

À banca aqui presente,
que também me ensinou,
foram mestres no caminho
que a vida me ofertou.
Em cada aula, uma semente
que o tempo depois brotou.

Ao querido João de Deus,
mestre e amigo a me guiar,
com paciência e firmeza

fez o meu pensamento alargar.
Com ele aprendi que o tempo
também sabe ensinar,
e que a pesquisa é caminho
que se faz ao caminhar.

À querida Izabel Petraglia, em espirais,
ampliou a minha compreensão,
no CEP Edgar Morin
movimentou o meu pensamento
e a minha visão.
Fez da complexidade viva
um caminho em construção.

À professora Carmem Artioli,
com gesto sereno, fala mansa
me ensinou a costurar:
conhecimento é retalho
que só o saber faz juntar.

Ao professor Idemar Vizolli, presença
viva, da matemática ao lugar,
mostrou que todo ponto visto
depende de onde se está a olhar.
Entre entusiasmo e firmeza,
com humor e precisão,
lembrou que há saberes no mundo
que não cabem na medição.

À professora Kênia Paulino,
nos encontros e estudos,
entre escuta e parceria,
a pesquisa foi ganhando
ritmo, forma e companhia.

À querida Dijan Leal, luz em travessia,
quando o passo vacilou,
com escrita clara e sensível
o percurso reorganizou.
Seu olhar de contribuição
o processo fortaleceu.

À minha orientadora Maria José de Pinho,
tenho muito a lhe agradecer,
por me acolher na travessia
e me ensinar a crescer.
Nos momentos de angústia
sabia me orientar:
“é no andar da carruagem
que as abóboras vão se ajeitar.”
Não me passou procuração formal,
mas posso aqui afirmar:
seu nome é referência viva
na formação deste lugar.

Nos estudos da complexidade
e na escola criativa a pensar,
entre incertezas e contradições
fez seu nome na história entrar.
Viu no que era semente
possibilidade de brotar,
e com voz firme no caminho
soube o processo sustentar.

E aos colegas de jornada,
tecido vivo e partilhável,
não me fiz sozinha aqui,
nem seria possível narrar:

fui sendo em cada encontro,
no modo de escutar e trocar,
um tecido que religou
um ponto aqui e outro acolá.

Não me fiz sozinha, não.
Fui me fazendo em relação:
nos livros, nas conversas,
no cuidado e na escuta,
no tropeço e na superação.
Se a complexidade me ensinou
algo que levo comigo:
é que o saber nasce no encontro,
no entre, no tecido.

Hoje defendo esta tese,
mas sigo sempre em caminho.
Porque tese não se encerra
quando chega a conclusão:
ela abre novas perguntas
e continua em formação.
Sou professora em travessia,
tecendo vida e educação.

Autora: Sônia Eduardo de Morais

RESUMO

Vinculada à linha de pesquisa *Saberes, Linguagem e Educação*, esta tese insere-se no campo da formação inicial de professores, tomando como objeto de investigação os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), situados no contexto amazônico do estado do Tocantins. Desse modo, a pesquisa partiu do questionamento: Como os PPCs de Pedagogia da UFT e da UFNT, no contexto amazônico do Tocantins, tecem configurações formativas que expressam gestos de aproximações, de tensionamentos ou de silenciamentos em relação à epistemologia da complexidade e aos saberes amazônicos, à luz dos Sete Saberes necessários à educação do futuro? O objetivo geral consistiu em analisar como os PPCs de Pedagogia da UFT e da UFNT, no contexto amazônico do Tocantins, tecem configurações formativas que revelam aproximações, tensionamentos ou silenciamentos em relação à epistemologia da complexidade e aos saberes amazônicos, à luz dos Sete Saberes necessários à educação do futuro. Para alcançar esse propósito, pautamos por um percurso metodológico da pesquisa documental, de abordagem qualitativa, que teve como *corpus* os PPCs do referido curso. A sistematização dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), e a análise foi ancorada por meio da articulação com a perspectiva teórica de Edgar Morin (2011, 2015a), entre outros, possibilitando identificar nos documentos as concepções formativas, curriculares, metodológicas e avaliativas, bem como seus limites e potencialidades no enfrentamento da fragmentação do conhecimento. Diante do estudo realizado, consideramos que os cursos enfocados expressam uma tessitura formativa em processo de transição paradigmática, decorrente da incorporação ainda parcial de referenciais associados à formação integral e à epistemologia da complexidade, das demandas do contexto amazônico e das diretrizes contemporâneas de formação docente. Esse movimento tensiona a permanência de estruturas curriculares marcadas pela lógica disciplinar, configurando aproximações, limites e silenciamentos no plano epistemológico e formativo. Os PPCs apresentam gestos pontuais de aproximação à epistemologia da complexidade, especialmente no reconhecimento da docência em sentido ampliado, na valorização da avaliação formativa e processual e na defesa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Contudo, tais gestos coexistem com tensionamentos e com silenciamentos epistemológicos, revelando a permanência de racionalidades formativas marcadas pela fragmentação, pela linearidade e pela insuficiente incorporação dos saberes amazônicos como dimensão estruturante da formação docente. A tese aponta para a necessidade de fortalecer processos formativos capazes de religar saberes, reconhecer a condição humana e a territorialidade amazônica e contribuir para a construção de uma formação docente ética, crítica e comprometida com a realidade sociocultural em que se insere.

Palavras-chave: Educação; PPCs; Pedagogia; Pensamento Complexo; saberes amazônicos.

ABSTRACT

Linked to the research line Knowledge, Language and Education, this dissertation is situated within the field of initial teacher education, taking as its object of investigation the Pedagogical Course Projects (PPCs) of the undergraduate Pedagogy programs at the Federal University of Tocantins (UFT) and the Federal University of Northern Tocantins (UFNT), located in the Amazonian context of the state of Tocantins, Brazil. Thus, the study was guided by the following question: How do the Pedagogy PPCs of UFT and UFNT, within the Amazonian context of Tocantins, weave formative configurations that express movements of approximation, tension, or silencing in relation to the epistemology of complexity and Amazonian knowledge, in light of The Seven Complex Lessons in Education for the Future? The general objective was to analyze how the Pedagogy PPCs of UFT and UFNT, in the Amazonian context of Tocantins, weave formative configurations that reveal approximations, tensions, or silencing regarding the epistemology of complexity and Amazonian knowledge, in light of The Seven Complex Lessons in Education for the Future. To achieve this purpose, the study adopted a qualitative documentary research approach, having as its *corpus* the PPCs of the aforementioned programs. Data were systematized through Content Analysis, according to Bardin (2016), and the analysis was grounded in articulation with the theoretical perspective of Edgar Morin (2011, 2015a), among others, enabling the identification in the documents of formative, curricular, methodological, and evaluative conceptions, as well as their limits and potentialities in confronting the fragmentation of knowledge. The study indicates that the programs analyzed express a formative tessitura in a process of paradigmatic transition, resulting from the still partial incorporation of references associated with integral education and the epistemology of complexity, from the demands of the Amazonian context, and from contemporary national teacher education guidelines. This movement tensions the persistence of curricular structures marked by disciplinary logic, configuring approximations, limits, and silencing at the epistemological and formative levels. The PPCs present specific gestures of approximation to the epistemology of complexity, especially in the recognition of teaching in an expanded sense, in the valorization of formative and process-based assessment, and in the defense of the inseparability of teaching, research, and extension. However, such gestures coexist with tensions and epistemological silencing, revealing the persistence of formative rationalities marked by fragmentation, linearity, and the insufficient incorporation of Amazonian knowledge as a structuring dimension of teacher education. The dissertation highlights the need to strengthen formative processes capable of reconnecting knowledge, recognizing the human condition and Amazonian territoriality, and contributing to the construction of an ethical, critical teacher education committed to its sociocultural reality.

Keywords: Education; Pedagogical Course Projects (PPCs); Pedagogy; Complex Thinking; Amazonian knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os princípios para um pensar complexo 56
Figura 2 - Vertentes universitárias 72
Figura 3 - Marcos da educação 76
Figura 4 - Mapa da Amazônia legal 85
Figura 5 - As dimensões filosóficas da pesquisa 104
Figura 6 - Organização metodológica 110
Figura 7 - Representação esquemática dos setes saberes necessários à educação do futuro 112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento do Estado da Arte em dissertações e teses com ênfase na epistemologia da complexidade e Pedagogia (BDTD e Capes) 29
Quadro 2 - Paradigmas da modernidade, pensadores e implicações para a educação .. 43
Quadro 3 - Transição paradigmática da ciência moderna à emergência da complexidade 50
Quadro 4 - Os Sete Saberes e suas contribuições à reconfiguração curricular na formação docente 65
Quadro 5 - Primeira LDB 70
Quadro 6 - Diretrizes da formação docente no Brasil: avanços, limites e diálogo com a complexidade 79
Quadro 7 - Relação de resoluções Consepe/UFT- UFNT 108
Quadro 8 - Modelo da ficha de leitura utilizada na análise dos PPCs de Pedagogia à luz da epistemologia da complexidade 114
Quadro 9: Síntese comparativa das dimensões analíticas da formação nos PPCs de Pedagogia analisados 172

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Processo de seleção do *corpus* de análise (BDTD) 27
Tabela 2 - Processo de seleção do *corpus* de análise (Catálogo Capes) 28

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anpof	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/TO	Conselho Estadual de Educação do Tocantins
Cefopes	Centro Universitário de Formação de Profissionais da Educação
CEHS	Centro de Educação, Humanidades e Saúde
CP	Conselho Pleno
CEP	Centro de Estudos e Pesquisas
CFPP	Centro de Formação de Professores Primários
Ciedus	Congresso Internacional de Educação e Saúde
CIPAII	Congresso Internacional sobre Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Curso Normal Superior
Consepe	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
EaD	Educação a Distância
EBTT	Educação Básica Técnica e Tecnológica
EJA	Educação para Jovens e Adultos
Facila	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína
Fafitins	Faculdade de Filosofia do Tocantins
Famerp	Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
INC	Instituto de Natureza e Cultura
Increa	Fórum Internacional de Inovação e Criatividade
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NUTECC	Núcleo Transdisciplinar para Estudo do Caos e da Complexidade
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PGEDA	Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Plano Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
Pivic	Programa de institucional voluntário de iniciação científica
ProEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação
Prof-Filo	Programa de Mestrado Profissional em Filosofia
Propesq	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC/SP	Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Riec	Rede Internacional de Escolas Criativas
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
Secult	Secretaria da Cultura do Estado do Tocantins
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UEG	Universidade Estadual de Goiás
Ufam	Universidade Federal do Amazonas
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unitins	Universidade Estadual do Tocantins

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13
1.1 Minhas memórias, minha história 13
1.2 Ingresso no nível superior 15
1.3 Caminhos introdutórios 21
2 ESTADO DA ARTE DA PESQUISA 24
2.1 Tessitura das pesquisas sobre a epistemologia da complexidade nos PPCs dos Cursos de Pedagogia 25
2.2 O tecer das pesquisas: presença da epistemologia da complexidade na formação docente e nos Projetos pedagógicos de pedagogia entre 2013 e 2024 29
3 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA CIÊNCIA MODERNA À EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE 39
3.1 Paradigmas tradicionais e ciência moderna: bases e efeitos na formação 40
3.2 Crise e transição: do abalo do paradigma moderno ao paradigma emergente 45
3.3 A epistemologia da complexidade, os princípios para o pensar complexo, a reforma do pensamento e os sete saberes necessários a educação do futuro 51
3.4 Os sete saberes necessários: princípios da complexidade na (re)configuração curricular e formativa 56
4 O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E SUA TESSITURA HISTÓRICA PELO OLHAR DA COMPLEXIDADE 67
4.1 A trajetória histórica dos marcos legais que orientam as Diretrizes de formação de professores no Brasil: avanços, limites e diálogo com a complexidade 67
4.1.1 Primeiros marcos legais e a consolidação de uma racionalidade fragmentária (1939–1962) 68
4.1.2 Tecnocracia, fragmentação e contranarrativas pedagógicas (1964–1988) 71
4.1.3 Reformas contemporâneas e diretrizes curriculares: avanços e tensões (1990–2024) 74
4.2 Entrelaçamentos históricos, culturais e ecológicos na constituição de uma pedagogia complexa dos saberes amazônicos 81
4.2.1 Crise socioambiental, ecologia dos saberes e epistemologia da complexidade na Amazônia 85
4.2.2 Formação docente, pedagogia da terra e saberes amazônicos: implicações para os cursos de Pedagogia 87

4.3 Religar tempos, saberes e territórios: a complexidade da Pedagogia na Amazônia tocantinense 91
4.3.1 A institucionalização do ensino superior e o eixo formativo docente no Tocantins: Unitins e interiorização 91
4.3.2 Federalização e reconfiguração do sistema universitário: da Unitins à UFT 94
4.3.3 O curso de Pedagogia nos *campi* e a formação situada: Miracema, Arraias, Palmas e Tocantinópolis 96
4.3.4 A UFNT no contexto amazônico: reconfigurações institucionais e desafios formativos 100
5 METODOLOGIA – CAMINHOS DA PESQUISA 103
5.1 Dimensões filosófico-teóricas da metodologia da pesquisa na complexidade 104
5.2 Dimensões metodológico-teóricas da pesquisa: abordagem qualitativa e procedimento de pesquisa documental 107
5.3 Procedimento de coleta e análise dos dados 110
6 GESTOS DE MOBILIZAÇÃO DA COMPLEXIDADE E DOS SABERES AMAZÔNICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: ANÁLISE DOS PPCS 116
6.1 Análise do PPC do Curso de Pedagogia – *Campus* de Palmas (UFT) 116
6.1.1 Concepção de formação docente 117
6.1.2 Perfil do egresso 121
6.1.3 Organização curricular 124
6.1.4 Concepção metodológica do curso 126
6.1.5 Processos de avaliação da aprendizagem do curso 128
6.1.6 Articulação entre ensino, pesquisa e extensão 130
6.1.7 Relação com o território amazônico 133
6.2 Análise do PPC: *Campus* Universitário Miracema – UFT 135
6.2.1 Concepção de formação docente 135
6.2.2 Perfil do egresso 137
6.2.3 Organização curricular 139
6.2.4 Concepção metodológica do curso 141
6.2.5 Concepção de avaliação da aprendizagem 142
6.2.6 Articulação entre ensino, pesquisa e extensão 144
6.2.7 Relação com o território amazônico 146
6.3 Análise do PPC: *Campus* Universitário Arraias – UFT 147

6.3.1 Concepção de formação docente 148
6.3.2 Perfil do egresso 150
6.3.3 Organização curricular 152
6.3.4 Organização metodológica do curso 154
6.3.5 Concepção de avaliação da aprendizagem 155
6.3.6 Articulação entre ensino, pesquisa e extensão 156
6.3.7 Relação com o território amazônico 158
6.4 Análise do PPC: *Campus* Universitário Tocantinopólis – UFNT 159
6.4.1 Concepção de formação docente 160
6.4.2 Perfil do egresso 162
6.4.3 Organização curricular 164
6.4.4 Concepção metodológica do curso 165
6.4.5 Concepção de avaliação da aprendizagem 167
6.4.6 Articulação entre ensino, pesquisa e extensão 169
6.4.7 Relação com o território amazônico 171
6.5 Discussão geral dos resultados da pesquisa 172
7 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS 177
REFERÊNCIAS 180

1 INTRODUÇÃO

1.1 MINHAS MEMÓRIAS, MINHA HISTÓRIA

Antes de começar, penso na memória, mas não recorro ao dicionário para defini-la. Busco em mim seu sentido, seu significado. É curioso como ela se apresenta, trazendo consigo minha existência, a vida que delineei e delineio com as escolhas que faço. Inverto o movimento: penso na complexidade do meu eu atual para relembrar quem fui. Como em uma espiral, presente e passado se entrecruzam, aguardando o futuro. Eles dialogam, repletos de cumplicidade, velados pela expectativa do sucesso, especialmente no âmbito educacional. Vejo-me em diferentes fases da vida e em variadas circunstâncias da minha história, percebendo como cada uma delas me conduziu até aqui, a este memorial, oferecendo possibilidades para sua elaboração. Parece necessário estar no que se julga ser o fim, que na verdade, são recomeços de sonhos, de lutas, de buscas e de um sentido que orientou ou orienta a existência.

Minha vida escolar começou aos sete anos, em 1987. Era um período ainda influenciado pela ditadura civil-militar. À época, não compreendia as filas para o hino nacional, os castigos por má postura ou conduta na fila, ficar de joelhos por desobedecer ao professor (muitas vezes por errar a tabuada, não conseguir dar a lição, ou por não fazer o que me mandavam da maneira como mandavam) ou por agir de forma inadequada, segundo o regimento da hierarquia escolar.

Havia muitas regras, normas e exigências de obediência, resquícios daquele período, e recordá-las traz certo constrangimento e dor, especialmente por estarem intrinsecamente ligadas aos valores de um lar rígido e disciplinador, de formação religiosa tradicional, que se alinhava aos métodos da época.

Porém, aprender também envolve relações de afeto, pois existem laços entre os seres humanos. Recordo-me com carinho da minha primeira professora, Neiva, que contrastava com o cenário descrito. Eu ansiava por cada parte do conhecimento e aprendizado que ela transmitia. Lembro-me dela como uma pessoa doce, serena e paciente ao ensinar.

Desde cedo, estabeleci uma relação amistosa com o conhecimento, com o desejo de aprender, que me acompanhou e ainda me acompanha pela vida. Destaco, também, como a vida escolar e a formação pessoal se entrelaçaram ao contexto familiar, econômico e político, o que reafirma os postulados do pensar complexo, ou seja, uma multidimensionalidade que compõe meu ser.

Comecei a trabalhar muito cedo, aos nove anos de idade, como doméstica, conciliando esse trabalho com os estudos. Minha família possui uma forte referência materna, pois perdi o pai aos dois anos. Minha mãe é analfabeta, fui criada sem um pai e com seis irmãos, e sendo oriunda de uma classe social baixa. Enfrentei muitos desafios para permanecer na escola. A vida não era fácil naquela época. Não havia os avanços de políticas públicas, que hoje garantem o direito da classe pobre à permanência na escola.

Exemplos disso são o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), entre outros incentivos assegurados pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, para ingresso, permanência e êxito na escola.

Meu Ensino Fundamental I – antiga primeira à quarta série, alterada pela Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que teve sua nomenclatura modificada, passando a ser chamado de primeiro ao quinto ano – foi cursado em Trombas-Goiás, uma pequena cidade interiorana do norte goiano, com cerca de quatro mil habitantes e situada a 400 km da capital, Goiânia.

Em 1993, com 13 anos, mudei-me para a capital, Goiânia-GO, para trabalhar como doméstica, equilibrando estudo e trabalho. No segundo semestre do referido ano, na época da quinta série, enfrentei minha primeira reprovação, pois não consegui acompanhar o novo modelo educacional, que incluía vários professores, cada um lecionando uma disciplina específica.

Em meio às diversidades sociais que vivenciei, como morar com as famílias para as quais trabalhava, e diante das limitações econômicas e sociais, cursei a "sexta série" em regime de supletivo na cidade de Fátima, Tocantins, em 1995. Isso ocorreu quando acompanhei a família empregadora. Retornei à Goiânia em 1996, e concluí o Ensino Fundamental em modalidade supletiva[1].

No ano seguinte, em 1997, iniciei o Ensino Médio em Goiânia, onde cursei a primeira e a segunda séries, mas por questões pessoais, abandonei os estudos. Esse período coincidiu com meu casamento, a maternidade e uma mudança de perspectiva e foco. Após uma separação e com a responsabilidade de educar minha filha, retornei à minha cidade natal, Trombas, e em 2002 concluí a terceira série do Ensino Médio.

No ano de 2002, muitos dos que foram os meus professores ainda não possuíam formação superior; alguns estavam em formação, e poucos eram especialistas nas áreas em que

[1] De acordo com a Lei n.º 9.394/96, LDB, essa modalidade de educação é ofertada pela rede pública, destinada a jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar ou não conseguiram ingressar no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

lecionavam. Percebi claramente o impacto dessa realidade na qualidade do ensino. Apesar disso, é fundamental destacar que, ao retornar ao mesmo colégio onde iniciei minha vida escolar, pude notar significativas mudanças, inclusive nas políticas educacionais. Essa transformação paradigmática, que passou de uma política de exclusão para inclusão, e do incentivo à formação docente, reacendeu um sonho antigo de ser professora.

Esse sonho nasceu em 1997, de modo totalmente inesperado. À época, eu trabalhava como empregada doméstica, e minha patroa, professora do Ensino Fundamental da rede municipal de Goiânia, pediu-me que ficasse com sua turma de alfabetização enquanto realizava a coleta de exames laboratoriais. Foram, no máximo, sessenta minutos em sala de aula, à sua espera, mas aquele instante efêmero transformou-se em um marco, projetando-me a vislumbrar, pela primeira vez, possibilidades e os desejos que viriam a orientar meu processo de profissionalização.

Entre cadernos, olhares curiosos e vozes infantis, algo em mim se acendeu. Não era uma experiência profissional, tampouco uma função formal, mas um encontro. Um encontro com o sentido do que eu viria a ser. Saí daquela sala tomada por uma certeza silenciosa: era ali, naquele espaço de partilha e descoberta, que eu queria permanecer, era na educação que eu queria me construir profissionalmente.

Foi no ano de 2001 que assumi, pela primeira vez, uma turma escolar na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), vinculada à Secretaria Municipal de Educação de minha cidade natal, substituindo uma professora afastada por motivos de saúde. Esse semestre marcou o início de um percurso caracterizado por idas e vindas nas salas de aula, em contratos temporários, mas constituiu, de modo decisivo, o começo oficial da minha prática docente. Nesse contexto, o inesperado brindou-me com a realização de um sonho de infância: o retorno às brincadeiras de escolinha, agora ressignificadas na vida adulta, e a oportunidade concreta de ser professora. Contudo, eu já sabia que seria necessário avançar, trilhar o caminho do Ensino Superior, o que, naquele momento, ainda se apresentava como um sonho distante.

1.2 INGRESSO NO NÍVEL SUPERIOR

O meu ingresso no Ensino Superior aconteceu no segundo semestre de 2004. Eu havia ficado quase dois anos sem estudar, após concluído o Ensino Médio. A universidade mais próxima era a Universidade Estadual de Goiás (UEG), na cidade de Porangatu – GO. Contudo, por dois anos seguidos, não tive recursos financeiros para fazer a inscrição no vestibular.

Naquela época, o desejo era cursar Letras ou História, isso por influência de dois professores que tive no último ano do Ensino Médio: o professor Antônio Costa (Antônio professor) e a professora Aparecida Magalhães (Cidinha).

Em 2004, em decorrência de uma política municipal de incentivo à formação superior, foi ofertado o Curso de Pedagogia em regime especial, por meio de convênio com a Universidade Estadual de Goiás (UEG). Tal política encontrava amparo no artigo 62 da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). Fui aprovada no processo seletivo e, juntamente com outros vinte colegas, passei a percorrer cerca de 160 km (ida e volta) para estudar, ao longo de três anos e meio.

Nesse contexto, as aulas eram realizadas durante as férias escolares dos meses de janeiro e de julho, bem como em todas as sextas-feiras e aos sábados, em período integral. Essa organização visava à qualificação de professores em exercício que ainda não possuíam formação superior específica para a docência. Os professores que atuaram naquele nível de formação, compreendo hoje, fizeram o melhor possível com os recursos de que dispunham. A maioria possuía formação em nível de graduação, e o número de mestres e doutores restringia-se ao mínimo exigido para o funcionamento do curso.

Dediquei-me com afinco ao curso, conciliando estudo, trabalho e três filhos pequenos. Em 2008, ano de conclusão da graduação, conciliei com uma pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior e da Pesquisa. Neste mesmo ano, veio o primeiro fruto da minha dedicação aos estudos: a aprovação em meu primeiro concurso como docente, na minha cidade, Trombas, e cheguei a tomar posse e entrar em exercício.

O período de atuação como professora concursada foi breve. Naquele momento, aspirava a outras possibilidades profissionais, inclusive no que se refere às condições salariais, o que me conduziu ao estado do Tocantins, em dezembro de 2008. Minha primeira experiência profissional nesse novo contexto ocorreu em Miracema do Tocantins, na iniciativa privada, onde enfrentei os desafios e as aprendizagens decorrentes do trabalho administrativo.

No ano seguinte, em 2009, retornei ao serviço público, na cidade de Lajeado/TO, onde atuei como Supervisora Pedagógica no Colégio Estadual Nossa Senhora da Providência, vinculada à Secretaria Estadual de Educação e Cultura. Nesse contexto, fui responsável pela coordenação das turmas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, bem como pela condução de projetos educacionais, dos quais se destacam o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), atualmente denominado PDDE Interativo.

Paralelamente, no mesmo período, também atuei pela Secretaria Municipal de Educação do referido município, lecionando as disciplinas de História e Geografia na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola Municipal Sebastião de Sales Monteiro.

Mesmo diante da intensa dinâmica de conciliar múltiplos vínculos de trabalho e a responsabilidade de cuidar dos filhos, persistia o sonho da estabilidade por meio do concurso público. Mantive-me em processo contínuo de estudos e, em 2009, participei do concurso público na área da Educação da Prefeitura Municipal de Araguaína–TO, sendo aprovada para o cargo de Pedagoga, professora dos anos iniciais, para o qual fui convocada. Tomei posse e entrei em exercício, mudando-me para o município com meus filhos no primeiro semestre de 2010. Ali permaneci por seis meses, atuando na Escola Municipal Meu Castelinho.

Ainda nesse mesmo ano, grávida de meu quarto filho, participei novamente de um concurso público na área da Educação, promovido pela Prefeitura Municipal de Palmas–TO, capital do estado. Após a aprovação, solicitei exoneração do cargo que ocupava na Prefeitura de Araguaína, mudei-me para Palmas, tomei posse e entrei em exercício. Ao longo desse período, atuei em diferentes escolas da rede municipal, exercendo funções tanto na docência quanto na supervisão e na orientação escolar, até junho de 2016.

Em 2013, ingressei no curso de Licenciatura em Computação, pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Contudo, não foi possível concluir o curso em razão de questões relacionadas à saúde emocional e psíquica. Ainda assim, mantive o ritmo dos estudos e o desejo permanente de aprender, e o projeto de me tornar servidora federal permanecia como horizonte formativo.

Assim, em 2015, surgiu a oportunidade com a abertura de processo seletivo para professor na área de Pedagogia no Instituto Federal do Tocantins (IFTO), do qual participei, sendo aprovada em terceiro lugar. Em junho de 2016 fui convocada, solicitei afastamento do cargo que ocupava na Prefeitura de Palmas, tomei posse e entrei em exercício na cidade de Araguaína. Posteriormente fui removida para o IFTO – *Campus* Porto Nacional, em decorrência da implantação do curso de Pedagogia, ao qual atualmente estou vinculada e no qual desenvolvo minhas atividades docentes e de pesquisa.

Muitas foram as vivências e experiências no exercício da docência na Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT). No início da minha atuação, quando tomei posse e entrei em exercício, ainda não havia aulas em minha área de formação, uma vez que o processo de implantação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas encontrava-se em andamento no *campus*. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) estava em fase de elaboração e, nesse contexto, integrei-me à equipe responsável, colaborando nos trabalhos voltados a essa finalidade.

Contudo, apesar dos esforços empreendidos, o projeto não avançou e, em seu lugar, foi implantado, no ano de 2017, um curso de pós-graduação *lato sensu* na área de formação docente, do qual fiz parte como membro, tanto na comissão de elaboração do PPC quanto como parte do corpo docente. Nesta oportunidade, ministrei aulas até 2022/2 e realizei várias orientações de Trabalho de Conclusão de Curso.

Ressalto que, entre os anos de 2016 e 2017, ministrei aulas nos cursos técnicos subsequentes em Enfermagem e Análises Clínicas, lecionando o componente curricular Psicologia da Saúde. Atuei também nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, ministrando o componente curricular de Filosofia, atividade que se estendeu até o ano de 2020. Essa experiência docente contribuiu de modo decisivo para o despertar do meu interesse em cursar o mestrado na área.

Ainda no ano de 2017, durante o período de licença-maternidade de meu quinto filho, iniciei a busca por programas de mestrado, com vistas ao ingresso e à elaboração do projeto de pesquisa. Com esse propósito, no segundo semestre do mesmo ano cursei, na condição de ouvinte, a disciplina *Análise de Discurso* no Programa de Pós-Graduação em Letras e Literatura da Universidade Federal do Tocantins (UFT), atualmente Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), ministrada pelo professor Dr. João de Deus Leite, que posteriormente se tornou meu coorientador no mestrado.

Nesse período exploratório e de intenso aprendizado, participei do processo seletivo do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), no polo de Palmas, um programa de pós-graduação em rede, no qual fui aprovada.

Cumpre destacar que a participação na disciplina ministrada pelo professor Dr. João de Deus Leite, assim como as leituras e interlocuções realizadas nesse contexto, foram decisivas tanto para a aprovação no processo seletivo quanto para o ingresso no programa no semestre 2018/1. A partir desse momento, iniciei o cumprimento das disciplinas, realizando deslocamentos semanais entre Araguaína e Palmas, distância de aproximadamente 380 km.

Nesse percurso, muitos foram os desafios relacionados aos estudos e às incursões teórico-epistemológicas ancoradas no pensamento de Michel Foucault, com mobilização da *Análise de Discurso de tradição francesa*. A pesquisa teve como foco o ensino de Filosofia no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), especificamente no curso de Operador de Computadores, no *Campus* Araguaína.

Foram tempos marcados por intenso estudo e aprofundamento teórico. Participei de congressos e encontros voltados ao pensamento foucaultiano, realizei apresentação de trabalho na Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), cursei atividades de extensão na UFT/Palmas e acompanhei aulas na graduação do curso de Filosofia. Em abril de 2020 realizei a defesa do mestrado. Esse momento coincidiu com profundas transformações no cenário social e acadêmico, decorrentes da pandemia do coronavírus[2], o que implicou na realização da defesa em formato virtual.

Durante o período da pandemia, adaptei meus métodos de ensino às plataformas digitais e dei continuidade aos estudos na área da Educação. Em 2021 cursei, na condição de aluna ouvinte, a disciplina *Filosofia e Educação: Tópicos Especiais*, na Universidade Federal de Goiás (UFG), e, como aluna especial, a disciplina *Educação e Conhecimento na Contemporaneidade*, na Universidade Estadual de Goiás (UEG), no *Campus* de Inhumas/GO. Essas experiências formativas contribuíram decisivamente para minha candidatura ao curso de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), no ano de 2022, momento em que iniciei a aproximação sistemática com os estudos da epistemologia da Complexidade.

Nesse contexto, avancei mais um passo formativo em minha trajetória acadêmica, agora sob a orientação da professora Dra. Maria José de Pinho, atendendo a um desejo antigo de refletir sistematicamente sobre a formação de professores de Pedagogia, reflexão que implica, de modo indissociável, revisitar e problematizar minha própria trajetória formativa. Esse movimento incluiu meu ingresso na Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC), coletivo que promove, de forma quinzenal, estudos voltados à epistemologia da complexidade, à transdisciplinaridade e à criatividade, ampliando os horizontes teóricos e metodológicos da pesquisa em desenvolvimento.

Nesse contexto, em 2023, realizei apresentação de trabalho, em colaboração com a professora orientadora Dra. Maria José de Pinho, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED/Norte), que ocorreu em Amapá. Apresentei outro trabalho, este no III Congresso Internacional de Educação e Saúde (CIEDUS).

---

[2]Segundo o Ministério da Saúde no Brasil, a Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19#:~:text=A%20Covid%2D19%20%C3%A9%20uma,transmissibilidade%20e%20de%20distribui%C3%A7%C3%A3o%20global. Acesso em: 14 abr. 2023.

Em 2024, realizei outras apresentações de trabalho em colaboração com a professora orientadora Dra. Maria José, na III CIPAII – Congresso Internacional sobre Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras; no V RIEC – Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas; e no XII INCREA – Fórum Internacional de *Innovación y Creatividad*. Tema: Jornada *Os Sete Saberes necessários à educação* e a Agenda 2030.

Mantenho o foco, atualmente, nos estudos da epistemologia da complexidade, pois é uma teoria que exige o rigor da leitura, do estudo e da dedicação. A ênfase dos meus estudos é na formação inicial de pedagogos, na região amazônica do Tocantins, especialmente nas Universidades Federais do Tocantins.

Não sou docente na Universidade; contribuo como discente, mas ocupo um lugar de fala, enquanto sujeito, como professora do curso de Pedagogia do IFTO no *Campus* Porto Nacional, que integra também esse lugar de pensar os sujeitos amazônicos, tocantinenses, e me inscrevo nesta formação. Portanto, tal conhecimento perpassa pelo meu corpo e pela minha prática, localiza-me como sujeito nesta multidimensionalidade.

Esse interesse articula-se à minha própria trajetória de vida, na medida em que reconheço a centralidade do curso de Pedagogia, cuja formação ultrapassa os limites da grade curricular voltada exclusivamente à atuação docente em contextos de alfabetização e de letramento. Trata-se de uma formação que abrange, igualmente, habilitações nas áreas de gestão educacional, orientação e supervisão pedagógica, bem como uma dimensão humanística, integradora e formativa do ser. Ao situar essa formação no contexto amazônico, impõe-se ainda a reflexão sobre a diversidade sociocultural que caracteriza as comunidades e os povos da região, incluindo populações quilombolas e indígenas, diretamente impactadas pelos processos formativos desenvolvidos no âmbito da Pedagogia.

Meu percurso até aqui foi marcado por desafios, descobertas e pela constante busca por conhecimento. O movimento dialógico entre a prática docente e a pesquisa acadêmica, especialmente ancorado na epistemologia da complexidade, inaugura um novo capítulo em minha trajetória formativa, orientado pelo compromisso de produzir reflexões e provocações críticas voltadas à formação de professores no contexto amazônico do Tocantins.

Trata-se de um território no qual atuo, pertenço e com o qual mantenho compromisso social direto, na condição de docente do curso de Pedagogia do Instituto Federal do Tocantins – *Campus* Porto Nacional. Assim, reconheço-me implicada nesse processo formativo, na medida em que compreendo ser parte constitutiva de um todo mais amplo, em permanente construção.

1.3 CAMINHOS INTRODUTÓRIOS

A formação inicial de professores, especialmente no âmbito dos cursos de licenciatura em Pedagogia, constitui-se como um campo estratégico para a compreensão das racionalidades que orientam a educação superior contemporânea. Trata-se de um espaço formativo atravessado por disputas epistemológicas, políticas e pedagógicas, no qual se produzem concepções de docência, de currículo e de conhecimento que incidem diretamente sobre os modos de compreender e de organizar os processos educativos.

Essa formação não se reduz a exigências institucionais ou técnicas, mas envolve a compreensão do fenômeno educativo como processo humano, histórico e socialmente situado. Nessa perspectiva, a docência ultrapassa a transmissão de conteúdos e passa a demandar modos de pensar e de agir capazes de lidar com a complexidade das realidades educativas, marcadas por incertezas, por tensões e por transformações contínuas.

O contexto em que essa formação se realiza assume relevância central. No caso desta pesquisa, trata-se do estado do Tocantins, inserido na região amazônica brasileira, território caracterizado por diversidade sociocultural, pluralidade de saberes, desigualdades históricas e intensos desafios socioambientais. Essas condições interpelam diretamente os projetos de formação docente, exigindo que a educação superior considere as especificidades territoriais, culturais e humanas que constituem o contexto amazônico.

Nesse cenário, a permanência de racionalidades formativas marcadas pela fragmentação do conhecimento, pela separação entre teoria e prática e pela dissociação entre saber, ética e realidade evidenciam limites dos modelos educacionais ainda predominantes. Tais racionalidades mostram-se insuficientes para responder às demandas formativas do tempo presente, sobretudo em contextos marcados pela complexidade social e cultural, como o amazônico.

É nesse horizonte que se insere a presente tese, vinculada à linha de pesquisa Saberes, Linguagem e Educação, cujo foco recai sobre a análise da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura em Pedagogia, à luz da epistemologia da complexidade. O estudo tem como objeto os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de quatro cursos de Pedagogia, sendo três da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e um da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), instituições situadas no contexto amazônico do estado do Tocantins.

O recorte do *corpus* concentrou-se nos PPCs desses cursos em função de sua vigência no período de elaboração e desenvolvimento da pesquisa. À época da construção do projeto, tais cursos constituíam o conjunto institucionalmente consolidado nas universidades federais

do estado. Reconhece-se que, posteriormente, houve expansão da oferta de cursos de Pedagogia na rede federal tocantinense[3], incluindo iniciativas no âmbito da UFNT, da UFT e do IFTO. Todavia, a delimitação do *corpus* atendeu a critérios locais, temporais, documentais e de viabilidade analítica próprios de uma investigação qualitativa e documental, não tendo como objetivo o mapeamento exaustivo de todos os cursos existentes, mas a compreensão aprofundada das configurações formativas presentes nos PPCs selecionados.

Os PPCs são compreendidos como documentos instituintes de racionalidades formativas, nos quais se materializam concepções de docência, currículo, metodologia, avaliação e relação com o território. Neles se expressam escolhas epistemológicas e pedagógicas que orientam os processos formativos, revelando tanto possibilidades quanto limites na incorporação de perspectivas críticas e complexas do conhecimento.

A epistemologia da complexidade é assumida nesta pesquisa como horizonte interpretativo, por possibilitar a compreensão dos processos formativos docentes em sua multidimensionalidade, contextualização e caráter incerto. Nessa perspectiva, Os sete saberes necessários à educação do futuro são mobilizados não como conteúdos normativos, mas como lente analítica interpretativa, orientando a leitura crítica dos PPCs.

O conceito de gestos de mobilização é adotado, neste estudo, para designar os movimentos enunciativos e institucionais por meio dos quais os PPCs produzem sentidos sobre a formação docente. Esses gestos não indicam adesão plena ou intencional a determinados referenciais teóricos, mas manifestam-se nos modos de nomear, organizar, articular ou silenciar conceitos, princípios e valores, materializando-se nas escolhas curriculares, metodológicas e avaliativas presentes nos documentos analisados.

Diante desse contexto, a investigação é orientada pela seguinte pergunta problematizadora: De que modo e sob quais condições institucionais, curriculares e epistemológicas os PPCs de Pedagogia da UFT e da UFNT, situados no contexto amazônico do estado do Tocantins, expressam gestos de aproximação, tensionamento ou silenciamento em relação à epistemologia da complexidade e aos saberes amazônicos, à luz dos Sete Saberes necessários à educação do futuro?

Em consonância com essa questão, o objetivo geral da pesquisa consiste em: Analisar de que modo e sob quais condições os PPCs de Pedagogia da UFT e da UFNT, situados no

[3] À época da finalização desta tese, registrava-se a implantação de novos cursos de Pedagogia na rede federal do estado e outros recentemente implantados, entre os quais: UFNT – *Campus* Araguaína (2024); UFT – Pedagogia da Terra, *Campus* Miracema (2025); IFTO – *Campus* Porto Nacional (2021) e *Campus* Colinas (2023). Tais cursos, embora relevantes para o cenário formativo tocantinense, não integraram o *corpus* da pesquisa em razão dos critérios locais, temporais e documentais adotados.

contexto amazônico do estado do Tocantins, expressam gestos de aproximação, tensionamento ou silenciamento em relação à epistemologia da complexidade e aos saberes amazônicos, tomando como lente analítica interpretativa os Sete Saberes necessários à educação do futuro, propostos por Edgar Morin. Para alcançar esse objetivo geral, a investigação orienta-se pelos seguintes objetivos específicos:

Analisar os fundamentos teórico-epistemológicos do pensamento complexo, com ênfase nos Sete Saberes necessários à educação do futuro, de Edgar Morin, de modo a constituí-los como lente analítica para a leitura crítica da formação docente contemporânea.

Compreender a constituição histórica e normativa da formação docente em Pedagogia no Brasil, situando a emergência dos cursos de Pedagogia da UFT e da UFNT no contexto amazônico do estado do Tocantins, considerando os marcos legais, institucionais e territoriais que os atravessam.

Examinar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da UFT e da UFNT, identificando gestos de aproximação, tensões e silenciamentos em relação à epistemologia da complexidade e aos saberes amazônicos, a partir da análise de suas concepções formativas, curriculares, metodológicas e avaliativas.

Analisar como os Sete Saberes necessários à educação do futuro operam como dimensões interpretativas, permitindo evidenciar racionalidades formativas, limites epistemológicos e possibilidades de reconfiguração do pensamento pedagógico presentes nos PPCs investigados.

Discutir as implicações ético-formativas dos modos de incorporação, tensionamento ou silenciamento da epistemologia da complexidade nos PPCs analisados, considerando os desafios educacionais, sociais e territoriais do contexto amazônico contemporâneo.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa insere-se no campo da abordagem qualitativa, por meio da pesquisa documental, tomando os PPCs da UFT e da UFNT como fontes primárias de análise. O percurso metodológico, explicitado em capítulo próprio, assegura rigor analítico, coerência epistemológica e fidelidade às possibilidades e limites expressos nos documentos institucionais.

Ao assumir a epistemologia da complexidade como horizonte interpretativo, buscou-se contribuir, com esta tese, para o debate sobre a formação docente inicial em cursos de Pedagogia, problematizando os limites das racionalidades formativas vigentes e evidenciando possibilidades de reconfiguração do pensamento pedagógico em contextos amazônicos, com compromisso ético, crítico e formativo.

A tese organiza-se em capítulos e seções que acompanham o percurso investigativo desenvolvido. A Introdução apresenta o memorial da pesquisadora e os caminhos introdutórios da pesquisa, situando o objeto, o problema, os objetivos e os fundamentos epistemológicos que orientam o estudo. No Capítulo 2, apresenta-se o estado da arte, com a sistematização das produções acadêmicas relacionadas à temática investigada. O Capítulo 3 é dedicado ao referencial teórico, no qual se desenvolve a análise dos fundamentos teórico-epistemológicos da epistemologia da complexidade e dos Sete Saberes necessários à educação do futuro, conforme propostos por Morin (2011).

No Capítulo 4, discute-se a constituição histórica e normativa da formação inicial no curso de Pedagogia no Brasil e, em seus subtópicos, analisa-se a configuração dos cursos de Pedagogia no estado do Tocantins, com ênfase no contexto amazônico. O Capítulo 5 descreve o percurso metodológico da pesquisa, explicitando a abordagem, os procedimentos de análise documental e as categorias interpretativas adotadas. O Capítulo 6 apresenta os resultados da investigação e a respectiva discussão. O Capítulo 7 reúne as considerações provisórias da tese, retomando as principais descobertas e apontando limites, contribuições e possibilidades de aprofundamento. Por fim, o Capítulo 8 apresenta as referências bibliográficas que fundamentam o estudo.

2 ESTADO DA ARTE DA PESQUISA

O estado da arte constitui-se, nesta tese, em um movimento analítico de mapeamento e de interpretação da produção acadêmica relacionada à formação docente em Pedagogia, em especial aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e à epistemologia da complexidade, com o objetivo de situar a pesquisa no campo educacional e explicitar os modos pelos quais essas temáticas vêm sendo abordadas na literatura científica. Trata-se de um procedimento que não se confunde com uma pesquisa bibliográfica clássica, mas que se configura como um levantamento crítico da produção acadêmica, voltado à compreensão das tendências, das ênfases e dos silenciamentos presentes no campo.

Segundo Ferreira (2002), o estado da arte possibilita compreender como determinado objeto de pesquisa vem sendo construído academicamente ao longo do tempo, evidenciando seleções teóricas, recorrências analíticas e lacunas investigativas. No âmbito desta tese, esse movimento foi mobilizado como um dispositivo de leitura crítica da produção acadêmica que dialoga com o objeto investigado, sem a pretensão de exaustividade, contribuindo para a compreensão do lugar ocupado pela epistemologia da complexidade nos cursos de Pedagogia.

Do ponto de vista epistemológico, esse procedimento ancora-se na compreensão de que todo conhecimento é histórico, situado e atravessado por condicionantes paradigmáticos. Morin (2011) adverte que o conhecimento científico se encontra permanentemente exposto ao risco da fragmentação, da simplificação e das cegueiras do pensamento.

Assim, o estado da arte não se configura como um capítulo acessório, mas como um componente estruturante da investigação, que subsidia a compreensão dos dados e fortalece a coerência interna da tese. Ao articular produção acadêmica, epistemologia da complexidade e formação inicial de professores em Pedagogia, esse movimento reafirma a necessidade de compreender a pesquisa educacional como um processo crítico, contextualizado e epistemologicamente comprometido com a superação de leituras fragmentadas do fenômeno educativo, conforme defende Moraes (2025).

2.1 TESSITURA DAS PESQUISAS SOBRE A EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE NOS PPCS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Com o propósito de situar esta investigação no campo da produção acadêmica brasileira, realizou-se um levantamento analítico e interpretativo das pesquisas que articulam a epistemologia da complexidade à formação docente e aos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia. De caráter exploratório, esse movimento buscou identificar aproximações, recorrências, lacunas e tendências que atravessam o campo, contribuindo para a compreensão do lugar que o pensamento complexo vem ocupando nos estudos sobre a licenciatura em Pedagogia.

Nessa perspectiva, a tessitura aqui proposta não se orienta pela exaustividade, mas por uma leitura relacional e contextualizada das produções acadêmicas, em consonância com os pressupostos da epistemologia da complexidade.

O percurso analítico foi construído de forma gradual, a partir da leitura compreensiva e reflexiva das fontes, evidenciando a limitada articulação entre a epistemologia da complexidade, os Projetos Pedagógicos dos Cursos e a formação inicial de professores em Pedagogia. Diferentemente de revisões sistemáticas baseadas em protocolos rígidos e no uso de softwares de validação, a investigação adotou um procedimento manual e qualitativo, privilegiando a imersão do pesquisador no campo e a identificação de sentidos emergentes no próprio processo de busca e análise.

A orientação pelo uso do termo “epistemologia da complexidade”, e não “teoria da complexidade”, segue a forma como Moraes (2025), como Petraglia e Pena -Veja (2020), como

Petraglia e Arone (2021), como Petraglia; Moraes; Arone; Freire e Horvath (2025), e também baseado na compreensão de como Morin (2011, 2015a) conceitua o pensamento complexo, não como uma teoria fechada, mas como uma epistemologia aberta, voltada à compreensão das inter-relações, incertezas e multidimensionalidades do real.

Essa orientação semântica foi decisiva para delimitar o escopo da busca e evitar resultados deslocados do campo educacional, comuns quando se utiliza apenas o descritor "complexidade", o qual, em outras áreas do conhecimento, assume significados distintos, como os vinculados à biologia, à física ou à estatística.

As bases de dados selecionadas para a realização do estudo foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A escolha de ambas as plataformas fundamentou a amplitude e a representatividade que possuem em relação à produção científica nacional na área da educação. Embora ambas reúnam trabalhos acadêmicos de mestrado e de doutorado, observou-se que, ao aplicar os mesmos descritores, os resultados obtidos não coincidiam integralmente. Diante disso, optou-se por manter as duas bases de forma complementar, assegurando a abrangência e a fidedignidade do levantamento.

A construção deste panorama tem como propósito situar as produções acadêmicas que trataram da epistemologia da complexidade em articulação com a formação docente e com os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Pedagogia. A realização desse estudo buscou mapear as principais pesquisas brasileiras que tematizam a complexidade como fundamento epistemológico e formativo, evidenciando como este pensamento vem sendo incorporado ou silenciado nos documentos curriculares da formação inicial de professores.

Os descritores utilizados foram: "epistemologia da complexidade" AND "Pedagogia" AND "Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs)", com variações em português e combinação de termos próximos como "pensamento complexo", "formação docente" e "currículo". A pesquisa não estabeleceu recorte temporal, mas buscou contemplar desde as primeiras produções vinculadas ao pensamento complexo até os estudos mais recentes.

Ao realizar-se o levantamento de dados nas duas bases selecionadas, foram obtidos 10 resultados na BDTD e 50 resultados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, totalizando 60 produções relacionadas aos descritores definidos. O processo de triagem ocorreu de forma manual e interpretativa, demandando leitura criteriosa de títulos, de resumos e de palavras-chave. O primeiro critério de exclusão adotado foi a eliminação de duplicidades entre as bases, o que reduziu o número inicial de registros.

Na sequência, foram excluídos os trabalhos que utilizavam o termo “complexidade” fora do campo da educação, como nas áreas de biologia, de estatística ou de computação, bem como aqueles sem relação com a formação docente, com o ensino superior ou com os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Também foram desconsiderados os registros sem texto completo disponível ou com foco exclusivamente na transdisciplinaridade, na ecoformação ou nas práticas escolares desvinculadas de PPCs; foram incluídos apenas como referências contextuais, mas não compuseram o núcleo analítico principal, uma vez que o presente estudo se circunscreve à epistemologia da complexidade conforme proposta por Morin (2011, 2015a).

Como critérios de inclusão, foram mantidos os trabalhos que apresentavam indícios teóricos ou empíricos de articulação entre o pensamento complexo, a formação de professores e a Pedagogia, ainda que a análise de PPCs aparecesse de modo indireto. A leitura dos resumos revelou que, dos 60 trabalhos inicialmente encontrados, 10 apresentavam relação direta com o objeto desta tese, abordando a epistemologia da complexidade como fundamento epistemológico e formativo nos processos curriculares da Pedagogia e da educação superior.

Esse recorte final evidencia tanto o avanço de um movimento acadêmico, que busca incorporar a epistemologia da complexidade nas práticas formativas, quanto a persistente escassez de estudos que investiguem diretamente os Projetos Pedagógicos de Curso de Pedagogia sob essa perspectiva.

Na sequência, são apresentadas as Tabelas 1 e 2, que sintetizam o processo de inclusão e de exclusão dos trabalhos nas bases da BDTD e da CAPES.

Tabela 1 - Processo de seleção do *corpus* de análise (BDTD)

Seleção do *corpus* de análise (BDTD)	**Op**	**Quantidade**
Registros localizados com os descritores: “epistemologia da complexidade” AND “Pedagogia” AND “Projetos Pedagógicos de Curso”	+	10
Duplicados	-	2
Total (excluídos os duplicados)	=	9
Critérios de exclusão		
Trabalhos fora da área da Pedagogia (Educação Física, Química, Saúde etc.)	-	4
Uso de “complexidade” em outros campos (biologia, física, tecnologia etc.)	-	1
Sem relação com ensino superior ou formação docente	-	1
Sem relação com PPC ou formação docente no ensino superior	-	1
Total após aplicação dos critérios de exclusão	=	3
Total de arquivos (*corpus* de análise – BDTD)		3

Fonte: Elaboração da pesquisadora, com base na BDTD/IBICT (triagem manual/2025).

Tabela 2 - Processo de seleção do corpus de análise (Catálogo Capes)

Seleção do corpus de análise (Capes)	Op	Quantidade
Registros localizados com os descritores: "epistemologia da complexidade" AND "Pedagogia" AND "Projetos Pedagógicos de Curso"	+	50
Duplicados	-	2
Total (excluídos os duplicados)	=	48
Critérios de exclusão		
Trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira, sem acesso digital	-	5
Trabalhos centrados apenas na transdisciplinaridade/ecoformação (sem enfoque epistemológico da complexidade)	-	18
Estudos sem vínculo direto com Pedagogia ou PPCs (Educação Ambiental, Física, Química etc.)	-	15
Pesquisas teórico-reflexivas sobre complexidade sem referência à formação inicial ou PPCs	-	4
Total após aplicação dos critérios de exclusão	=	6
Total de arquivos (corpus de análise – Capes)		7

Fonte: Elaboração da pesquisadora, com base na BDTD/IBICT (triagem manual/2025).

O processo de triagem e de análise das produções selecionadas, no âmbito deste levantamento, indica que a epistemologia da complexidade ainda é pouco recorrente como fundamento explícito da formação inicial em Pedagogia, especialmente no que se refere à articulação com os Projetos Pedagógicos de Curso e com as práticas formativas docentes. Embora o tema venha sendo mobilizado com maior frequência em pesquisas de caráter interdisciplinar e transdisciplinar, sua presença nos estudos voltados aos currículos da licenciatura analisados neste conjunto permanece limitada.

Esse panorama contribui para situar o presente estudo no campo da formação de professores e evidencia a relevância de investigações que se proponham a compreender os modos de presença, mobilização ou silenciamento do pensamento complexo nos documentos curriculares que orientam a formação de pedagogos.

Nesse sentido, o tópico a seguir aprofunda a análise das pesquisas selecionadas, focalizando os modos pelos quais a epistemologia da complexidade tem sido mobilizada na formação docente e nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia entre 2013 e 2024. Ao privilegiar esse recorte temporal, buscou-se identificar tendências, inflexões e deslocamentos recentes da produção acadêmica, contribuindo para uma compreensão mais densa do lugar que o pensamento complexo vem ocupando nos estudos sobre os currículos e os processos formativos em Pedagogia.

2.2 O TECER DAS PESQUISAS: PRESENÇA DA EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE E NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE PEDAGOGIA ENTRE 2013 E 2024

A seguir, apresentamos as produções acadêmicas que compõem o *corpus* final deste estudo, selecionadas por atenderem aos critérios definidos para esta pesquisa. As dissertações e as teses aqui reunidas não foram organizadas segundo o banco de dados de origem (BDTD ou CAPES), mas dispostas em ordem cronológica, de modo a evidenciar a evolução das investigações brasileiras que articulam a epistemologia da complexidade, a formação docente e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Pedagogia.

A opção por esta disposição temporal permitiu observar o percurso teórico-metodológico do campo, destacando o modo como as concepções de pensamento complexo, de transdisciplinaridade, de ecologia dos saberes e de multirreferencialidade vêm sendo apropriadas em diferentes contextos e instituições.

Entre os estudos que compõem o *corpus* final, constam as produções de Prigol (2013/2018), de Passos (2017), de Carvalho (2017), de Borille (2020), de Martinelli (2020), de Souza (2021), de Pereira (2022), de Toledo (2023) e de Braule (2024), pesquisas que, embora distintas em foco e em abordagem, convergem na defesa de uma formação docente pautada na reforma do pensamento e na relação entre teoria e prática como eixos de transformação da educação superior.

Essas produções estão sistematizadas no Quadro 1, a seguir, que apresenta o panorama das dissertações e das teses analisadas, com destaque para seus autores, instituições e recortes temáticos centrais:

Quadro 1 - Levantamento do Estado da Arte em dissertações e teses com ênfase na epistemologia da complexidade e Pedagogia (BDTD e Capes)

Ano	Título	Autor (a)	Instituição	Tipo
2013/ 2018	*Formação docente e prática pedagógica no ensino superior à luz de um pensamento complexo, ecologizante e transdisciplinar uma experiência de intervenção / Pensamento complexo e transdisciplinar: ecologia dos saberes docentes na prática pedagógica*	PRIGOL, Edna Liz	PUC-PR	Dissertação / Tese
2017	Currículo e complexidade: marcas multirreferenciais	PASSOS, Rita Margareth Costa	UNINOVE	Tese
2017	Interdisciplinaridade e cursos de licenciatura da UFTM: preocupações epistemológicas e culturais	CARVALHO, Maria Madalena de	UFTM	Dissertação
2020	Prática pedagógica e formação docente universitária no paradigma da complexidade	BORILLE, Josi Mariano	PUC-PR	Tese

2020	A formação dos professores subsidiada pela teoria da complexidade e pela visão da ecologia integral	MARTINELLI, Liliam Maria Born	PUC-PR	Tese
2021	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	SOUZA, Maria Erilânde Ferreira	UEG	Dissertação
2022	A complexidade e a transdisciplinaridade na formação inicial no curso de pedagogia	PEREIRA, Cléo Mann	PUC-PR	Dissertação
2023	Complexidade na educação: a pedagogia Maria Peregrina como direcionamento para acesso ao ensino superior	TOLEDO, Vitor Mendonça de	FAMERP	Dissertação
2024	Ecouniversidade Pan-Amazônica: cartas ecoculturais e tessituras humano-ecológicas no Alto Solimões/AM	BRAULE, Gilvânia Plácido	UFAM	Tese

Fonte: Elaboração da autora (2025), com base nos dados da BDTD/IBICT e do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

A dissertação de Prigol (2013), *Formação docente e prática pedagógica no ensino superior à luz de um pensamento complexo, ecologizante e transdisciplinar*, constitui um dos primeiros estudos brasileiros a articular explicitamente a epistemologia da complexidade à formação docente no ensino superior. Desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR, sob orientação de Behrens, a pesquisa insere-se no movimento crítico às racionalidades fragmentadoras que historicamente sustentam a docência universitária.

Partindo da constatação de que a formação docente permanece marcada por práticas transmissivas e tecnicistas, a autora defende a necessidade de uma inflexão epistemológica capaz de reintegrar as dimensões humana, ética e ambiental do processo educativo. Fundamentada nos aportes de Morin, Moraes, Nicolescu e Behrens, a investigação adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa, analisando narrativas docentes à luz dos princípios do pensamento complexo, especialmente a recursividade, a dialógica e a autoeco-organização.

Os resultados evidenciam que práticas pedagógicas orientadas por uma epistemologia complexa tensionam o paradigma cartesiano e favorecem a constituição de uma racionalidade formativa mais integrada, reflexiva e sensível. A pesquisa destaca a emergência de uma ecologia dos saberes docentes, na qual razão, emoção e experiência se entrelaçam como dimensões legítimas da produção do conhecimento pedagógico. Nesse sentido, a dissertação contribui significativamente para o campo da formação de professores ao afirmar a docência como processo inacabado, recursivo e eticamente comprometido, antecipando discussões posteriormente aprofundadas pela autora em sua tese.

A tese de Edna Liz Prigol (2018), *Pensamento complexo e transdisciplinar: ecologia dos saberes docentes na prática pedagógica*, insere-se de forma consistente no campo da formação docente ao investigar a constituição dos saberes dos professores da educação superior à luz da epistemologia da complexidade. A autora problematiza de que modo a ecologia dos saberes docentes, construída ao longo dos percursos de vida pessoal, profissional e formativo, permite identificar práticas pedagógicas diferenciadas em relação ao modelo conservador de educação.

Ancorada em uma abordagem qualitativa, a pesquisa fundamenta-se epistemologicamente no pensamento complexo de Edgar Morin e adota, como estratégia metodológica, a Teoria Fundamentada nos Dados, o que assegura coerência entre referencial teórico e processo de análise. A produção dos dados, realizada por meio de questionários e de entrevistas intensivas, possibilitou compreender os itinerários formativos dos docentes como processos marcados por incertezas, por bifurcações e por recursividades, elementos constitutivos do paradigma da complexidade.

Os resultados evidenciam a emergência de uma racionalidade pedagógica integradora, que tensiona o paradigma cartesiano ao reconhecer a pluralidade dos saberes, a inseparabilidade entre razão e emoção, bem como o papel da experiência na constituição da docência. A autora identifica indícios de uma docência ecologizada, orientada pela religação dos saberes, pela ética do cuidado e pela compreensão da prática pedagógica como processo vivo e relacional.

A principal contribuição da tese reside na sistematização da ecologia dos saberes docentes como categoria analítica articulada à epistemologia da complexidade, bem como na compreensão da docência universitária como espaço de autoformação, de autopoiese e de produção de sentidos. Ao afirmar o caráter inacabado, recursivo e ético da formação docente, o estudo consolida o pensamento complexo como referencial potente para a análise crítica dos processos formativos no ensino superior, dialogando diretamente com os pressupostos que orientam esta pesquisa.

A tese de Rita Margareth Costa Passos (2017), *Currículo e complexidade: marcas multirreferenciais*, analisa a presença do pensamento complexo nos currículos e nas práticas pedagógicas dos cursos de Pedagogia da PUC-SP e da UCSAL, tomando como referência a epistemologia da complexidade de Edgar Morin e a perspectiva multirreferencial de Jacques Ardoino. O estudo investiga de que modo esses referenciais se expressam nos Projetos Pedagógicos de Curso e nas práticas docentes, em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia.

De abordagem qualitativa e caráter hermenêutico, a pesquisa realiza análise interpretativa de documentos institucionais e entrevistas com docentes, evidenciando que os currículos analisados apresentam uma configuração plural, marcada pela coexistência de diferentes matrizes epistemológicas, culturais e formativas. A autora identifica a presença de princípios como pluralidade, heterogeneidade, implicação e alteridade nos discursos pedagógicos, indicando deslocamentos em relação a modelos curriculares homogêneos e lineares.

Como contribuição, a tese demonstra que o currículo, quando orientado pelo pensamento complexo, assume uma racionalidade dialógica e reflexiva, que tensiona a fragmentação disciplinar e favorece processos formativos mais contextualizados e críticos. Ao compreender os PPCs como espaços de articulação de saberes diversos, o estudo oferece subsídios teóricos para a leitura do currículo como construção histórica, ética e epistemológica, reforçando a centralidade do pensamento complexo na análise da formação docente em Pedagogia.

A dissertação de Maria Madalena de Carvalho (2017), *Interdisciplinaridade e cursos de licenciatura da UFTM: preocupações epistemológicas e culturais*, investiga como a interdisciplinaridade é concebida e operacionalizada nos Projetos Pedagógicos Institucional e dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. A autora parte do diagnóstico de que as transformações socioculturais contemporâneas tensionam os modelos tradicionais de organização do conhecimento, aproximando sua análise das críticas morinianas à fragmentação epistemológica.

De natureza qualitativa e documental, o estudo analisa os PPCs e os documentos institucionais, tratam dos procedimentos didático-pedagógicos para licenciaturas, à luz da análise de conteúdo (Bardin, 2011), buscando identificar concepções, fundamentos epistemológicos e estratégias metodológicas associadas à interdisciplinaridade. O referencial teórico articula autores clássicos do campo como Japiassu (1976), Fazenda (2011), Assmann (1998) às contribuições de Edgar Morin (2002), permitindo compreender a interdisciplinaridade como princípio de integração dos saberes e, não, apenas como técnica curricular.

Os resultados indicam que, embora a interdisciplinaridade figure como princípio discursivo nos documentos institucionais, há fragilidades significativas na sua materialização curricular. A autora identifica concepções distintas entre os cursos analisados, marcadas por indefinições conceituais, por ausência de marcos integradores e por dificuldades operacionais, revelando um descompasso entre o discurso institucional e as práticas formativas efetivamente desenvolvidas.

Como contribuição, a pesquisa evidencia os limites e as tensões enfrentados pelas licenciaturas na transição de modelos curriculares fragmentados para propostas que buscam maior integração epistemológica. Ainda que o termo “complexidade” não apareça de forma explícita nos documentos analisados, Carvalho (2017) identifica indícios de um pensamento relacional e sistêmico, aproximável da epistemologia da complexidade, contribuindo para a compreensão crítica dos desafios enfrentados pelas universidades públicas brasileiras na reconfiguração da formação inicial de professores.

A tese de Josi Mariano Borille (2021), intitulada *Prática pedagógica e formação docente universitária no paradigma da complexidade*, investiga a formação docente universitária e a construção de práticas pedagógicas orientadas pelo pensamento complexo. Desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), sob orientação de Marilda Aparecida Behrens, a pesquisa emerge diante das transformações contemporâneas da educação superior e das exigências impostas à docência universitária em contextos marcados pela aceleração tecnológica e pela cultura digital.

Ancorada epistemologicamente no pensamento complexo de Edgar Morin (2001, 2005) e no referencial freireano da educação transformadora, a investigação articula os Sete Saberes necessários à educação do futuro aos operadores cognitivos da complexidade, buscando compreender como esses fundamentos podem subsidiar práticas pedagógicas mais reflexivas, significativas e autorais no ensino superior. A complexidade é assumida como horizonte formativo e como chave interpretativa para a compreensão da docência universitária.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, desenvolvida em um processo de formação continuada com docentes universitários, estruturado a partir da reflexão sobre a prática. A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo, permitindo interpretar os movimentos formativos à luz dos princípios da complexidade.

Os resultados indicam que, embora o paradigma da complexidade fosse inicialmente pouco conhecido pelos participantes, o processo formativo favoreceu a ampliação da compreensão epistemológica da docência e a problematização de práticas pedagógicas conservadoras. Observou-se a emergência de posturas mais reflexivas, abertas à religação de saberes e à ressignificação do ensino, ainda que atravessadas por tensões e limites institucionais.

Como contribuição, o estudo evidencia que a incorporação do paradigma da complexidade na formação docente universitária demanda mais do que a adoção de metodologias inovadoras, exigindo uma reconfiguração epistemológica da compreensão de

docência, conhecimento e prática pedagógica. Borille (2021) reforça a centralidade da complexidade como fundamento formativo e aponta os Projetos Pedagógicos de Curso como espaços estratégicos para a construção de práticas docentes orientadas pela religação dos saberes, em diálogo direto com as problematizações desenvolvidas nesta tese.

A tese de Líliam Maria Born Martinelli (2020), intitulada *A formação dos professores subsidiada pela concepção da teoria da complexidade e visão da ecologia integral*, insere-se no campo da formação inicial de professores e da Educação Ambiental, ao articular o pensamento complexo de Edgar Morin (1990, 1997, 1999a, 2000a) com a noção de ecologia integral apresentada na encíclica *Laudato Si'*, do Papa Francisco. Desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-PR, sob orientação de Marilda Aparecida Behrens, a investigação emerge da prática docente no curso de Pedagogia, problematizando a compreensão fragmentada de "ambiente" presente na formação inicial.

De natureza qualitativa, o estudo adota a abordagem de estudos de casos múltiplos, envolvendo instituições de ensino superior no Brasil e em Portugal. O referencial teórico articula Morin (1990, 1997, 1999a, 2000a), Leff ((2010a, 2010b, 2012, 2015) e Papa Francisco (2015), compondo uma leitura epistemológica que integra complexidade, racionalidade ambiental e ética planetária. A pesquisa busca compreender como esses referenciais podem subsidiar uma formação docente comprometida com a sustentabilidade e com a religação dos saberes.

A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas com professores formadores e de relatos de experiência de estudantes participantes de ações formativas em Educação Ambiental, sendo a análise realizada com apoio do software MaxQDA. Os resultados evidenciam a necessidade de superar a fragmentação disciplinar e de reconhecer a interdependência entre dimensões científicas, éticas e ecológicas na formação docente, apontando o professor como sujeito ético e ambientalmente implicado.

A contribuição da tese de Martinelli (2020) é relevante para o campo da formação inicial em Pedagogia, ao demonstrar que a epistemologia da complexidade pode operar como eixo estruturante da Educação Ambiental. O estudo reforça a pertinência de que os Projetos Pedagógicos de Curso incorporem dimensões éticas e epistemológicas da complexidade, favorecendo uma formação docente orientada pela consciência planetária e pela responsabilidade socioambiental, em diálogo direto com as problematizações desenvolvidas nesta tese.

A dissertação de Maria Erilânde Ferreira de Souza (2021), *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 insere-se no campo da formação inicial de professores, tomando o Estágio Curricular Supervisionado como espaço privilegiado de análise à luz da epistemologia da complexidade de Edgar Morin. A investigação parte da compreensão do estágio como território formativo no qual se articulam teoria, prática, experiência e subjetividade, possibilitando a religação dos saberes na docência inicial.

De abordagem qualitativa, o estudo mobiliza análise documental e estudo de caso, envolvendo questionários e entrevistas semiestruturadas com docentes e discentes do estágio supervisionado. O referencial teórico ancora-se nos princípios cognitivos do pensamento complexo — hologramático, recursivo, dialógico e da reintrodução do sujeito cognoscente — orientando a interpretação das práticas formativas e das experiências vividas no estágio.

Os resultados evidenciam indícios consistentes do pensar complexo na formação das licenciandas, especialmente na reflexão crítica sobre o fazer docente, na circularidade das aprendizagens e no reconhecimento da incerteza como dimensão constitutiva da prática pedagógica. O estágio é compreendido como o espaço curricular que mais favorece a integração entre conhecimento científico, experiência e sensibilidade pedagógica, reafirmando a inseparabilidade entre teoria, prática e sujeito.

A contribuição da dissertação de Souza (2021) é significativa para o campo da formação inicial em Pedagogia, ao demonstrar que o estágio supervisionado, quando atravessado pela epistemologia da complexidade, pode favorecer processos de autoformação, reflexividade e religação dos saberes. O estudo destaca o estágio como espaço fértil para a manifestação dos Sete Saberes necessários à educação do futuro, oferecendo subsídios relevantes para a análise crítica dos Projetos Pedagógicos de Curso à luz do pensamento complexo.

A dissertação de Cléo Mann Pereira (2022), *A complexidade e a transdisciplinaridade na formação inicial no curso de Pedagogia,* constitui uma das produções mais diretamente relacionadas a esta tese, ao investigar a presença das concepções da complexidade e da transdisciplinaridade na formação inicial de professores em um curso de Pedagogia de instituição comunitária e confessional situada em Curitiba-PR. O estudo analisa de que modo essas matrizes epistemológicas tensionam as racionalidades disciplinares e os modos tradicionais de organização curricular.

De natureza qualitativa, a pesquisa ancora-se nos pressupostos do pensamento complexo de Edgar Morin e nas contribuições de autores como Moraes, Behrens e Nicolescu, articulando-os ao campo da formação docente e às normativas nacionais da Pedagogia. O problema de pesquisa interroga como a complexidade e a transdisciplinaridade se expressam nos processos

formativos, influenciando concepções, práticas e modos de agir de professores formadores e estudantes.

O percurso metodológico envolve entrevistas semiestruturadas e questionários com docentes e discentes, além da análise documental do Projeto Pedagógico do Curso e dos planos de ensino. Os dados foram organizados com apoio do software ATLAS.ti e analisados por meio da análise temática, permitindo identificar sentidos atribuídos às práticas pedagógicas e às concepções formativas.

Os resultados indicam que os pressupostos da complexidade e da transdisciplinaridade se manifestam tanto nos documentos institucionais quanto, sobretudo, nas práticas pedagógicas e nas relações estabelecidas no cotidiano formativo. Observa-se a presença de posturas docentes reflexivas, dialógicas e integradoras, que articulam dimensões cognitivas, afetivas e éticas, configurando um tecido complexo de saberes docentes.

A principal contribuição da dissertação reside na explicitação de orientações para boas práticas formativas ancoradas na epistemologia da complexidade, evidenciando o potencial dos PPCs de Pedagogia como instrumentos de transformação paradigmática. O estudo demonstra que o pensamento complexo opera não apenas como referencial teórico, mas como princípio formativo e ético, orientando práticas que religam saberes e reconhecem a interdependência entre razão, emoção e experiência, constituindo-se em referência central para investigações que analisam a formação inicial docente sob essa perspectiva.

A dissertação de Vitor Mendonça de Toledo (2023), intitulada *Complexidade na educação: a pedagogia Maria Peregrina como direcionamento para acesso ao ensino superior,* insere-se no campo da educação complexa e da Pedagogia de Projetos, tomando como objeto a experiência da Pedagogia Maria Peregrina, desenvolvida em uma escola não governamental de São José do Rio Preto (SP). Vinculado ao grupo NUTECC, o estudo adota o paradigma da complexidade como eixo epistemológico e investiga de que modo essa proposta pedagógica influencia as trajetórias educacionais e as escolhas de ex-alunos em relação ao Ensino Superior.

De natureza qualitativa, a pesquisa tem como objetivo verificar a influência da Pedagogia Maria Peregrina no processo de autoconhecimento, autonomia e definição vocacional dos egressos. Os dados foram produzidos por meio de questionários aplicados a ex-alunos e analisados de forma descritiva, à luz da epistemologia da complexidade e da Teoria das Inteligências Múltiplas, com destaque para as contribuições de Edgar Morin no campo do pensar complexo e da religação dos saberes.

Os resultados evidenciam que a Pedagogia de Projetos, articulada ao paradigma da complexidade, favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência crítica e

do protagonismo discente. A proposta curricular rompe com a fragmentação disciplinar e promove a integração entre teoria e prática, permitindo aos estudantes reconhecerem suas potencialidades e construírem percursos formativos singulares e significativos.

A principal contribuição do estudo reside em demonstrar que práticas educativas fundamentadas na epistemologia da complexidade podem produzir efeitos duradouros nas trajetórias formativas dos sujeitos, especialmente no que se refere à capacidade de tomar decisões conscientes sobre o futuro educacional e profissional. Embora não se trate de uma análise de Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia, a pesquisa integra o Estado da Arte ao evidenciar o potencial formativo da religação dos saberes e do protagonismo discente, oferecendo subsídios relevantes para reflexões sobre a formação docente e os fundamentos epistemológicos que podem orientar práticas pedagógicas comprometidas com a complexidade.

A tese de Gilvânia Plácido Braule (2024), a *Carta-Tese em Educação na Amazônia*, intitulada *Ecouniversidade Pan-Amazônica: cartas ecoculturais e tessituras humano-ecológicas no Alto Solimões/AM*, defendida na Universidade Federal do Amazonas (Ufam), constitui uma produção de elevado valor epistêmico ao propor a EcoUniversidade Pan-Amazônica como um território socioeducativo, científico e cultural ancorado nos princípios da complexidade, da ecoculturalidade e do bem-viver. A pesquisa concebe a universidade como um sistema vivo, situado no contexto bio-histórico e sociocultural amazônico, articulando saberes indígenas, tradicionais e acadêmicos.

De natureza qualitativa, o estudo fundamenta-se na epistemologia da complexidade (Morin, 2000) e em referenciais decoloniais (Freire, 1969; Walsh, 2015), rompendo com hierarquias epistemológicas e reconhecendo o conhecimento como processo relacional, situado e ético. A autora propõe o método da tessitura humano-ecológica, compreendendo pesquisador e participantes como cocriadores do conhecimento, em um movimento dialógico, recursivo e hologramático.

Metodologicamente, a pesquisa articula revisão sistemática de literatura, análise documental de PDI, PPI e PPCs, além de investigação empírica junto a egressos do Instituto de Natureza e Cultura (INC/Ufam). Os resultados indicam que, embora os documentos institucionais mencionem diversidade e interculturalidade, persistem lacunas na incorporação efetiva das premissas ecoculturais nos projetos pedagógicos, evidenciando tensões entre discurso institucional e práticas formativas.

A principal contribuição da tese reside em deslocar a compreensão da universidade como estrutura institucional para concebê-la como ecossistema cognitivo e cultural, no qual aprender e viver se religam. A noção de EcoUniversidade Pan-Amazônica afirma-se como

paradigma alternativo às matrizes eurocêntricas, defendendo uma educação superior comprometida com a diversidade epistêmica, a ética planetária e os territórios amazônicos. Nesse sentido, a pesquisa amplia o debate sobre formação docente e epistemologia da complexidade na Amazônia, oferecendo subsídios teóricos relevantes para a análise crítica dos projetos pedagógicos e das racionalidades formativas que os atravessam.

3 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA CIÊNCIA MODERNA À EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE

A construção do percurso teórico deste capítulo orienta-se por uma organização intencional e articulada das ideias. Partiu-se do pressuposto de que a fundamentação teórica não se constitui pela simples justaposição de autores, mas pela construção de um diálogo conceitual cuidadosamente delineado. Nesse sentido, os referenciais mobilizados foram selecionados, de modo a compor uma interlocução que permita compreender as bases epistemológicas que sustentam diferentes modos de pensar o conhecimento e a formação docente.

Optou-se por desenvolver esse percurso em tessitura com autores de diferentes períodos históricos, reconhecendo que a compreensão dos paradigmas exige uma leitura situada no tempo e nas transformações do pensamento científico. Assim, o capítulo inicia-se pela discussão do conceito de paradigma, avança pela análise dos acontecimentos e descobertas que possibilitaram a constituição do paradigma científico moderno, explicita suas bases constitutivas e examina os fatores que conduziram ao abalo desse modelo, situando a transição paradigmática que se impõe no contexto contemporâneo.

Em seguida, discute-se o abalo desse modelo e a transição que se delineia com as rupturas científicas do século XX, quando o determinismo, a linearidade e a ideia de estabilidade passam a ser contestados. Esse movimento abre espaço para o que tem sido chamado de paradigma emergente, no qual ganham relevância conceitos como instabilidade, relação, interação e organização, exigindo outro tipo de racionalidade para compreender os fenômenos.

Na sequência, introduz-se a contribuição de Edgar Morin, para quem a crise não se resolve com ajustes pontuais, mas com uma reforma do pensamento. É nesse horizonte que se apresenta a epistemologia da complexidade como referência teórica do capítulo, entendida como uma perspectiva que enfrenta a mutilação do conhecimento e busca compreender os fenômenos em sua multidimensionalidade.

Por fim, explicitam-se os princípios do pensamento complexo, tomados como ferramentas em que se concebe o pensar sobre o pensar, conforme postula Morin (2015a), o que implica novas formas de interpretar, articular e produzir conhecimento. Estes princípios não aparecem aqui como “técnicas”, mas como fundamentos para repensar a organização do pensamento e, consequentemente, os sentidos formativos presentes nos cursos de licenciatura em Pedagogia, analisados nesta pesquisa.

3.1 PARADIGMAS TRADICIONAIS E CIÊNCIA MODERNA: BASES E EFEITOS NA FORMAÇÃO

A palavra paradigma designa um modelo de inteligibilidade do mundo: uma matriz de princípios, valores e lógicas que orienta a maneira de pensar, conhecer e agir. Segundo Kuhn (2013, p. 218), trata-se de "toda a constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica". A noção de paradigma, tal como formulada pelo autor, permite compreender com precisão o modo como a ciência moderna se organiza e se estabiliza.

Ao demonstrar que a produção científica se estrutura a partir de paradigmas compartilhados, Kuhn (2013) ressalta como a ciência normalmente se desenvolve mediante consenso, especialização e cumulatividade, orientando a pesquisa para a resolução de problemas definidos pelo próprio paradigma. Sua análise detém-se predominantemente na dinâmica interna da ciência, descrevendo como os paradigmas se formam, se consolidam e entram em crise, sem avançar para uma crítica mais ampla dos efeitos epistemológicos, éticos e formativos dessa racionalidade sobre o conhecimento e sobre a sociedade.

É nesse ponto que se insere a contribuição de Edgar Morin (2015a). Ao longo de sua produção teórica, o autor desenvolve a noção de paradigma como elemento organizador do pensamento e, especialmente em Introdução ao Pensamento Complexo, aprofunda essa reflexão ao analisar seus efeitos sobre a construção do conhecimento.

> Um paradigma é um tipo de relação lógica (indução, conjunção, exclusão) entre certo número de noções ou categorias mestras. Um paradigma privilegia certas relações lógicas em detrimento de outras, e é por isso que um paradigma controla a lógica do discurso. O paradigma é uma maneira de controlar ao mesmo tempo o lógico e o semântico (Morin, 2015a, p. 112).

Essa definição permite compreender que o paradigma não atua apenas como um conjunto de pressupostos teóricos, mas como um princípio organizador profundo do pensamento, capaz de orientar, de modo muitas vezes implícito, tanto os critérios lógicos de validação do conhecimento quanto os sentidos atribuídos aos conceitos e às explicações produzidas. Ao controlar simultaneamente o lógico e o semântico, o paradigma estabelece o que pode ser pensado, dito e legitimado como conhecimento, operando como uma matriz que estrutura não apenas a ciência, mas também as formas de interpretar a realidade e de orientar as práticas sociais e educativas.

Ao deslocar o foco da estrutura dos paradigmas para o modo de pensar que os sustenta, Morin (2015a) problematiza os limites do paradigma moderno ao evidenciar que sua força

explicativa se apoia em princípios de simplificação, redução e separação. Diferentemente de Kuhn (2013), que analisa a ciência a partir de suas práticas e comunidades, Morin (2011, p.24) compreende que “os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles”, deslocando o debate para o plano antropológico e civilizatório, indicando que o modo de conhecer é também um modo de viver e de se relacionar com o mundo.

Nessa conjuntura, Moraes (2025) afirma que um paradigma não se reduz a um modelo explicativo, mas atua como moldura epistemológica e ontológica que condiciona o modo de conceber e interpretar a realidade, influenciando diretamente a prática educativa. A autora adota a noção de paradigma, conforme formulada por Edgar Morin (2011, 2015a), que compreende que sua concepção amplia as possibilidades epistemológicas ao reconhecer outros caminhos para a produção do conhecimento, não limitados aos processos de seleção e disjunção, mas abertos ao diálogo com o diverso e o divergente.

O paradigma dominante da modernidade, fundado em uma racionalidade técnica e instrumental, organizou a ciência e a educação a partir de separações estruturantes, sujeito e objeto, teoria e prática, natureza e cultura, privilegiando procedimentos analíticos disjuntivos, em detrimento da religação e da contextualização dos saberes, o que conduziu à fragmentação do conhecimento e à compartimentalização das disciplinas. Como observa Morin (2015a, p. 41), esse processo engendrou uma “inteligência mutilada”, incapaz de apreender o tecido relacional da realidade.

Para Santos (1995), a emergência do paradigma científico moderno está vinculada à Revolução Científica do século XVI e XVII, quando se inaugura um novo modelo de racionalidade que se define menos por “melhor observação” e mais por uma nova visão de mundo e de vida. A ruptura fundante se expressa na rejeição progressiva do dogmatismo e das autoridades herdadas, substituindo-se a inteligibilidade teológica e filosófico-escolástica por uma racionalidade que reivindica para si o estatuto de única via de verdade, estabelecendo fronteiras ostensivas contra o senso comum e contra formas não científicas de conhecimento.

A reflexão de Petraglia (2008), ao analisar os efeitos antropológicos e éticos do projeto moderno, dialoga diretamente com a leitura histórica proposta por Santos (1995) acerca do século XVI, momento em que se inaugura uma nova racionalidade fundada na centralidade do ser humano como referência do conhecimento e da ação.

Nesse contexto, o Humanismo dos séculos XV e XVI elevou o ser humano à condição de medida de todas as coisas, sustentando a crença no domínio sobre a natureza e na autossuficiência do sujeito racional. Contudo, como destaca Petraglia (2008), esse mesmo movimento que afirma a autonomia humana engendra, simultaneamente, novas formas de cisão

e dependência, revelando as ambiguidades constitutivas do projeto moderno e seus desdobramentos éticos e formativos.

Ainda que com prenúncios no século XVIII, é no século XIX que esse modelo se estende às ciências sociais, consolidando um paradigma global no qual a sociedade passa a ser pensada como objeto submetido a leis análogas às da natureza (Santos, 1995). Nesse contexto, conhecer implica reduzir a complexidade, operar separações analíticas e reconstruir o real por meio de leis gerais, concebendo o mundo como máquina previsível e controlável.

É nesse movimento que se estabilizam distinções estruturantes, como ciência/senso comum e natureza/ser humano, que passam a operar como dispositivos epistemológicos de classificação e exclusão do real. Nos séculos seguintes, conforme Santos (1995), o paradigma dominante consolida-se ao articular pressupostos como a matematização da realidade, a equivalência entre rigor e quantificação e a desqualificação do que não é mensurável.

Nesse cenário, pensadores como René Descartes e Isaac Newton, emergiram como os principais formuladores da racionalidade científica moderna, ao estabelecer a razão e o método analítico como fundamentos do conhecimento. Suas contribuições consolidam a separação entre sujeito e objeto, a matematização da realidade e a fragmentação como estratégia cognitiva, configurando uma visão mecanicista do mundo que, embora tenha impulsionado o desenvolvimento científico, constitui um dos núcleos centrais da crise epistemológica apontada no século XX.

> neste momento histórico, a tradicional visão cartesiana, que acompanhou todas as áreas do conhecimento do século XIX e grande parte do século XX, não dá mais conta das exigências da comunidade científica nem da formação acadêmica demandada pela sociedade contemporânea. (Behrens, 2013, p. 74)

Essa crise do paradigma moderno encontra ressonância nas análises de Morin (2019), ao afirmar que o avanço das técnicas e da racionalidade instrumental favoreceu a emergência de ideologias racionalizadoras que tendem a eliminar tudo aquilo que resiste à quantificação, erigindo a eficiência e a produtividade como critérios centrais da vida social.

Sob essa lógica, a produção do conhecimento, inclusive no campo educacional, passou a orientar-se por procedimentos técnicos e mensuráveis que, conforme assinala Morin (2011), reduzem a complexidade dos fenômenos, subordinam os processos formativos a exigências de padronização, controle e desempenho e operam por meio de análises fragmentadas, excluindo a incerteza, a desordem e a multidimensionalidade próprias do real. É nesse horizonte crítico que se torna necessário retomar o percurso histórico-epistemológico que sustentou a

constituição desse modo de pensar, não como uma narrativa linear ou evolucionista, mas como um processo marcado por continuidades, rupturas e reorganizações.

Com esse intuito, apresenta-se, a seguir, um quadro-síntese, que não deve ser lido como uma sucessão cronológica de fatos, mas como uma trama interpretativa que atravessa a constituição do paradigma científico dominante. Organizado em perspectiva temporal, o Quadro 2 articula séculos, pensadores de referência e contribuições centrais que, em interação, configuraram diferentes modos de conceber o conhecimento e, por extensão, a educação:

Quadro 2 - Paradigmas da modernidade, pensadores e implicações para a educação

Período histórico	Principais pensadores	Contribuições ao pensamento do conhecimento	Implicação para a educação
Século XVI	Copérnico e Galileu	Ruptura com o saber aristotélico-medieval; valorização da observação e da experimentação; separação entre ciência e senso comum.	Início da valorização do método científico e da objetividade como critérios de verdade; deslocamento da autoridade religiosa para a razão científica.
Séculos XVII e XVIII	Descartes, Bacon, Newton	Consolidação do racionalismo, do empirismo e do mecanicismo; matematização da realidade; formulação de leis universais; fragmentação do conhecimento.	Organização disciplinar do ensino; pedagogia racional e transmissiva; centralidade da ordem, da linearidade e da padronização dos saberes.
Século XIX	Comte, Durkheim, Spencer	Expansão do modelo das ciências naturais às ciências sociais; positivismo; determinismo e hierarquização dos saberes.	Educação como instrumento de ordem e progresso; ênfase na mensuração, na eficiência e na adaptação social.

Fonte: interpretação autoral, baseada em Santos (1995) e em Morin (2011).

Essa sistematização não teve a pretensão de encerrar a complexidade do processo histórico, nem de reduzi-lo a esquemas explicativos simplificadores. Ao contrário, busca oferecer um dispositivo de leitura que permita apreender os deslocamentos paradigmáticos em seu caráter dinâmico, evidenciando tanto os momentos de consolidação e hegemonia quanto as tensões, crises e bifurcações que sustentam a transição do paradigma moderno para perspectivas epistemológicas emergentes.

Petraglia (2008), ao discutir a epistemologia da complexidade e a necessidade de religação dos saberes, não se detém diretamente na análise da formação docente, mas contribui para a compreensão dos limites de práticas educativas marcadas pela fragmentação do conhecimento e pela separação entre ciência, ética e subjetividade. Moraes (2007) acrescenta que esse paradigma deixou marcas profundas nos modelos formativos, estruturados pela previsibilidade, pelo controle e pela causalidade linear, reduzindo a docência a um conjunto de técnicas e procedimentos, conforme destaca a autora, acerca do trabalho docente:

É uma sistemática de planejamento e implementação de políticas e práticas educacionais nas quais não são trabalhados os processos naturais de diferenciação que acontecem em cada profissional no decorrer de sua prática. “Na realidade, privilegia-se muito mais a homogeneização, oferecendo um tratamento igual para todos, sem pensar nos processos de diferenciação de cada um”. O problema é que, muitas vezes, elaboram-se tais propostas como se todos aprendessem da mesma maneira, como se a aprendizagem do adulto fosse similar à do jovem ou da criança. (Moraes, 2007, p. 16).

Esse pressuposto concebeu à docência um conjunto de técnicas e procedimentos, em que a formação de professores passa a ser orientada por uma racionalidade técnico-instrumental, na qual o domínio de métodos tende a se sobrepor à compreensão contextualizada dos fenômenos educativos.

Essa lógica engendrou processos formativos orientados pelo controle dos sujeitos, pela homogeneização, reduzindo-os à lógica instrumental e desconsiderando a complexidade dos processos humanos, sociais e educacionais implicados no ato de formar e ensinar. Ao analisar criticamente o paradigma da modernidade, especialmente em sua expressão newtoniano-cartesiana e positivista, como matriz epistemológica que estruturou historicamente a ciência, a sociedade e, de modo particular, a educação, Fedel e Behrens (2019) destacam a caracterização guiada pela fragmentação do conhecimento, pela hiperespecialização disciplinar e pela valorização da objetividade, da técnica e da racionalidade instrumental, concebendo o mundo como uma máquina passível de controle, previsão e mensuração.

No campo educacional, tais pressupostos sustentam práticas pedagógicas transmissivas, mecanicistas e centradas na acumulação de conteúdos, reduzindo o processo educativo a procedimentos técnicos e esvaziando sua dimensão formativa mais ampla. Esses autores coadunam que a hegemonia do paradigma moderno produziu efeitos duradouros na formação docente, ao consolidar uma concepção de professor como detentor e transmissor do saber e de aluno como receptor passivo do conhecimento.

Nesse cenário, a crítica aos efeitos formativos do paradigma moderno não implica a negação das instituições educativas, mas convoca a repensá-las em sua ambivalência histórica. É nesse ponto que a reflexão de Morin (1999) contribui para complexificar o debate, ao compreender a universidade como uma instituição atravessada por uma dupla e paradoxal missão. Conforme afirma o autor:

> A universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores, que acaba por ter um efeito regenerador, porque a Universidade se incumbe de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la. A Universidade gera saberes, ideias e valores que, posteriormente, farão parte

> dessa mesma herança. Por isso, a Universidade é conservadora, regeneradora e geradora (Morin, 1999, p. 9).

A partir dessa compreensão, é possível reconhecer que os processos de homogeneização, de controle e de instrumentalização denunciados no paradigma moderno não esgotam o sentido da universidade, mas revelam tensões internas entre uma conservação estéril, dogmática e reprodutora e uma conservação vital, capaz de regenerar e reinventar os sentidos da formação e do conhecimento.

Para Behrens (2013, p. 76), "as mudanças desencadeadas pela sociedade do conhecimento têm desafiado as universidades no sentido de oferecer uma formação compatível com as necessidades deste momento histórico". Segundo a autora, a visão formativa predominante na graduação mostra-se insuficiente para responder às demandas contemporâneas, uma vez que tem contribuído para o aprofundamento de tensões e impasses no âmbito acadêmico.

A leitura histórica dos paradigmas do conhecimento demonstra que a crise do modelo científico moderno não decorre de sua insuficiência técnica, mas de seus limites epistemológicos para compreender realidades marcadas pela interdependência, pela instabilidade e pela multidimensionalidade. A fragmentação do saber, a hierarquização dos conhecimentos e a dissociação entre ciência, vida e formação humana produziram efeitos duradouros na organização da educação e na formação docente.

É esse cenário, que segundo Santos (1995), de esgotamento explicativo e de transição paradigmática, que se enuncia a configuração do paradigma emergente.

3.2 CRISE E TRANSIÇÃO: DO ABALO DO PARADIGMA MODERNO AO PARADIGMA EMERGENTE

A crise do paradigma científico moderno não se configura como um colapso imediato, mas como um processo histórico de transição no interior da própria ciência. Ao longo do século XX, o acúmulo de tensões epistemológicas, decorrentes do enfrentamento de fenômenos que escapavam aos pressupostos da racionalidade clássica, passou a reconfigurar os modos de produção do conhecimento, inaugurando um período de instabilidade paradigmática. Nesse contexto, a crise deixa de ser compreendida como anomalia e passa a assumir o estatuto de condição histórica para a emergência de novas racionalidades.

É nesse movimento de abalo e deslocamento, marcado pela perda da centralidade do determinismo, da linearidade e da previsibilidade, que se delineiam as bases do paradigma

emergente. Conforme assinala Santos (1995), trata-se de uma transição paradigmática que não substitui mecanicamente o modelo anterior, mas redefine seus fundamentos ao reconhecer a complexidade, a interdependência e a incompletude como dimensões constitutivas do conhecimento científico.

Para Santos (1995), esse cenário não conduz à instauração de um novo paradigma. O autor compreende o paradigma emergente como uma configuração ainda em gestação, cuja forma só pode ser delineada "por via especulativa", a partir dos sinais de esgotamento do paradigma dominante. A crise paradigmática, nesse sentido, não conduz à produção imediata de sínteses consensuais, mas instaura um campo aberto de possibilidades teóricas no qual diferentes propostas buscam explicações para o real.

Essa compreensão encontra ressonância na análise de Kuhn (2013), ao afirmar que uma crise paradigmática se manifesta quando tensões, controvérsias e disputas teóricas emergem no interior das comunidades científicas, tornando visível o desgaste dos princípios que sustentavam o paradigma vigente. Trata-se de um momento de instabilidade produtiva, no qual se ampliam as possibilidades de investigação e se colocam em questão os critérios tradicionais de inteligibilidade científica, ainda que tais redefinições ocorram de modo não linear, conflituoso e provisório.

Moraes (2021) localiza esse movimento no alvorecer do século XX, quando a física passa a enfrentar problemas que não podiam mais ser explicados pelo paradigma cartesiano-newtoniano. É nesse contexto que, em 1900, Max Planck introduz o conceito de quantum, rompendo com a visão de continuidade e determinismo que sustentava a ciência clássica e inaugurando a mecânica quântica.

No campo da física, a mecânica quântica, conforme analisa Santos (1995), ao que coaduna Moraes (2021), inviabiliza a separação rígida entre sujeito e objeto ao evidenciar que todo ato de observação interfere no fenômeno observado, tornando o conhecimento necessariamente aproximativo e probabilístico. A esse deslocamento soma-se o questionamento do rigor matemático absoluto, expresso pelos teoremas da incompletude, que revelam limites internos à própria lógica formal e fragilizam a pretensão de total controle e previsibilidade da realidade.

A emergência da teoria quântica representa, assim, uma inflexão decisiva que ultrapassa o domínio estritamente técnico da física e alcança reflexões de ordem filosófica e epistemológica sobre a constituição da matéria e da realidade. Como destaca Moraes (2021), tais questionamentos impulsionaram cientistas a considerar dimensões humanas e

epistemológicas do conhecimento científico, ampliando o debate e favorecendo novas formas de compreensão do real.

Nesse movimento, em 1905, é formulada a Teoria da Relatividade, pelo físico alemão Albert Einstein (1879–1955). A teoria demonstrou que massa e energia são equivalentes e que espaço e tempo não possuem caráter absoluto, uma vez que suas medidas são relativas e dependentes da matéria. Para Moraes (2021), Einstein aprofunda a investida contra os pressupostos clássicos, reposicionando a ciência diante de uma realidade em fluxo e dissolvendo a crença em referenciais fixos.

Ao articular essa transição o impacto não é apenas conceitual: ele recodifica a própria ideia de matéria, que passa a ser compreendida como energia, movimento e transformação.

Nesse horizonte, segundo Moraes (2021), David Bohm sustenta a ideia de que a realidade é uma totalidade indivisível, e que a fragmentação não é uma característica do mundo, mas uma resposta do pensamento fragmentário às exigências de controle e simplificação; por isso, compreender as partes implica compreender o todo relacional de que elas fazem parte.

De acordo com Moraes (2021, p. 86), “para entender cada parte é preciso compreender o seu relacionamento com o todo. O mundo físico é uma rede de relações, de conexões e não mais uma entidade fragmentada”. A passagem das partes para o todo, destacada como critério do novo paradigma, indica uma mudança de foco: do objeto isolado para as conexões, do elemento para a trama, do recorte para a contextualização e interdependências. Esse deslocamento relacional encontra aprofundamento quando a própria possibilidade de controle absoluto do real é colocada em questão, abrindo caminho para o reconhecimento dos limites da previsibilidade científica.

Nesse contexto, a transição paradigmática ganha densidade com a formulação do Princípio da Incerteza, atribuído a Heisenberg, que desestabiliza a crença na previsibilidade e no controle total dos fenômenos e coloca a ciência diante da probabilidade, e não da “certeza absoluta” (Moraes, 2021, p. 87). O Princípio da Incerteza, conforme Chibeni (2005), estabelece que não é possível determinar com precisão arbitrária, ao mesmo tempo, grandezas como posição e momento linear de uma partícula, refletindo uma limitação intrínseca dos sistemas quânticos e não meramente das técnicas de medição.

Essa relação fundamental marca uma ruptura com o determinismo clássico e constitui um dos alicerces teóricos da física quântica moderna, evidenciando a necessidade de perspectivas epistemológicas que incorporem indeterminação e probabilidade no entendimento do real. Além do Princípio da Incerteza, outro princípio estruturante e basilar da física quântica é o Princípio da Complementaridade, associado a Niels Bohr, estabelecido em 1913.

Segundo Moraes (2021, p. 88), “esse princípio afirma que as imagens – onda e partícula – são descrições complementares de uma mesma realidade e ambas são necessárias para a descrição da realidade atômica”. Segundo a autora, essa complementaridade passou a ser uma noção importante para a compreensão dos fenômenos da natureza ao juntar o que foi separado em oposição a fragmentação e a separatividade do pensamento cartesiano.

Com isso, o conhecimento científico é convocado a reconhecer que uma mesma realidade pode exigir descrições aparentemente contraditórias (onda e partícula), e que compreender implica integrar lógicas distintas, não as eliminar. Esse princípio rompe com a ideia de certo e errado, com o dualismo, fundamentados em padrões que se inter-relacionam, formando uma rede de relações que se abre para outras possibilidades.

Outra contribuição decisiva para a consolidação desse paradigma emergente advém das pesquisas do físico-químico Ilya Prigogine. De acordo com Costa, Cunha e Ghedin (2005), a teoria das estruturas dissipativas, de Prigogine, refere-se ao comportamento de sistemas abertos, que trocam energia e matéria com o meio e operam longe do equilíbrio termodinâmico.

Nesse movimento, para Moraes (2021), a obra de Ilya Prigogine assume centralidade ao demonstrar que os sistemas naturais não se organizam segundo princípios de equilíbrio, linearidade e previsibilidade, mas como sistemas abertos, históricos e instáveis, capazes de se auto-organizar longe do equilíbrio. As chamadas estruturas dissipativas revelam que a desordem não é um ruído a ser eliminado, mas uma condição constitutiva dos processos de transformação e emergência de novas formas de organização.

Tal compreensão rompe com a ontologia mecanicista do mundo-máquina e inaugura uma visão dinâmica da realidade, marcada pela irreversibilidade do tempo, pela criatividade da natureza e pela inseparabilidade entre ordem, desordem e organização. Diferentemente da física clássica, centrada na estabilidade, na previsibilidade e na reversibilidade, Prigogine demonstra que, em condições de instabilidade, flutuações de energia podem desencadear processos de auto-organização, conduzindo o sistema a novos estados estruturais, denominados bifurcações.

Essas condições, de acordo com Moraes (2021), evidenciam que ordem e desordem não se excluem, mas se articulam de modo complementar. Com isso, a natureza deixa de ser concebida como um mecanismo previsível e passa a ser compreendida como um processo dinâmico e criativo, no qual o tempo, a incerteza e a emergência de novas formas assumem papel central na produção do conhecimento científico.

Ao incorporar os fundamentos propostos por Prigogine (2011) em sua leitura epistemológica, Moraes (2021) destaca que a transição paradigmática não corresponde a uma simples substituição de teorias, mas a uma mudança profunda no modo de conceber o real, o

conhecimento e o próprio sujeito do conhecimento. A ciência deixa de buscar leis universais e estáveis para passar a reconhecer processos, interações e interdependências que se produzem historicamente.

É nesse cenário de convergência entre crises, deslocamentos e reconfigurações, que Moraes (2021) situa a transição paradigmática que dá origem à epistemologia da complexidade. Para a autora, esse processo não se caracteriza por uma substituição abrupta de modelos explicativos, mas por um longo deslocamento histórico-epistemológico no interior da própria ciência moderna, à medida que seus fundamentos mecanicistas se mostram insuficientes para compreender uma realidade concebida como dinâmica, relacional, histórica e imprevisível.

Diante desse contexto, Morin (2019) acentua que esses movimentos teóricos são aprofundados pelas ciências da vida e da matéria, ao introduzirem concepções baseadas em instabilidade, em irreversibilidade e em auto-organização. Fenômenos passam a ser compreendidos como processos históricos, abertos e dinâmicos, nos quais ordem e desordem coexistem e se produzem mutuamente.

O conhecimento científico passa a ser compreendido como um processo histórico, provisório e inacabado, pois “a ciência é, e continua a ser, uma aventura” Morin (2019, p.26). Essa é uma condição imprescindível para que a ciência volte o olhar para si mesma e examine criticamente os pressupostos que a constituem, reconhecendo a insuficiência de concepções que postulam verdades absolutas e definitivas.

No campo educacional, tais deslocamentos impactam diretamente na formação docente, ao revelar a insuficiência de práticas pedagógicas sustentadas por modelos tecnicistas e excessivamente disciplinarizados. A emergência de um paradigma orientado pela pluralidade epistemológica convoca a educação a repensar seus fundamentos, reconhecendo o conhecimento como construção histórica, social, política e econômica, oferecendo bases para concepções formativas mais críticas, integradoras e comprometidas com a diversidade da vida.

Em seus trabalhos e pesquisas, no campo educacional brasileiro, Petraglia (2008, 2012, 2024) e Moraes (1997, 2015, 2021) evidenciam que essa transição paradigmática implica uma crítica direta à fragmentação curricular, à hierarquização rígida dos saberes e à redução da educação a processos técnicos e instrumentais. Conforme analisam as autoras, essa emergência epistemológica convocou a educação a reconhecer a pluralidade de saberes, a inter-relação entre dimensões cognitivas, afetivas, culturais e éticas, e a centralidade do sujeito no processo de conhecimento.

A formação deixa de ser compreendida como mera transmissão de conteúdos e passa a ser entendida como experiência formativa integral, sensível à historicidade, à diversidade e à

condição humana. Assim, o paradigma emergente, sustentado pelas contribuições desses teóricos da física quântica, bem como da biologia da vida, são bases que Morin (2015a) chama *scienza nuova*, que contribuiu significativamente para o desenvolvimento do seu pensar complexo, conforme definição do autor: Esse termo, que emprestamos de Vico, num contexto e num texto diferentes, quer indicar que nosso esforço se situa numa modificação, numa transformação, dito Bronovski, não é "nem absoluto nem eterno". Trata-se de uma transformação multidimensional do que nós entendemos por ciência com respeito ao que parecia constituir alguns de seus imperativos intangíveis, a começar pela inelutabilidade da fragmentação disciplinar e do espedaçamento teórico (Morin, 2015a, p.49).

Ao mobilizar a noção de *scienza nuova*, Morin (2015a) indica que o novo paradigma científico não implica a negação da ciência moderna, mas a transformação de seus pressupostos fundamentais. Trata-se de uma ciência que reconhece o caráter histórico, provisório e relacional do conhecimento e enfrenta a fragmentação disciplinar como um de seus principais limites, abrindo-se à complexidade e à integração dos saberes.

Com o objetivo de tornar visível esse movimento histórico-epistemológico, apresenta-se, na sequência, o Quadro 3, que sistematiza, para fins didáticos e representativos em perspectiva temporal, os principais momentos, autores e contribuições que marcaram essa transição. A organização do quadro busca evidenciar como, em diferentes períodos históricos, as tensões internas ao paradigma dominante foram se acumulando, produzindo inflexões no modo de conceber o conhecimento e repercussões diretas no campo da educação e da formação docente, sem pretender esgotar a complexidade do processo analisado.

Quadro 3 - Transição paradigmática da ciência moderna à emergência da complexidade

Período histórico	Principais pensadores	Contribuições ao pensamento do conhecimento	Implicação para a educação
Final do século XIX e início do século XX	Marx, Weber, Freud	Ampliação da análise social, econômica e subjetiva, ainda sob matrizes modernas; primeiras tensões internas ao paradigma dominante.	Manutenção da fragmentação curricular, com emergência de críticas às explicações unilaterais da realidade educacional.
Segunda metade do século XX	Einstein, Heisenberg, Gödel, Prigogine	Questionamento do determinismo, da causalidade linear e do rigor absoluto; introdução da incerteza, da probabilidade e da instabilidade.	Críticas às pedagogias tecnicistas e ao ensino excessivamente disciplinar; reconhecimento da complexidade dos processos educativos.
Final do século XX e início do século XXI	Morin, Boaventura de Sousa Santos, entre tantos outros	Crítica aos fundamentos do paradigma moderno; valorização da complexidade, da pluralidade epistemológica e dos saberes situados.	Defesa de formações docentes contextualizadas, críticas e integradoras, sensíveis às inter-relações entre conhecimento, vida e sociedade.

Fonte: interpretação autoral, baseada em Santos (1995), em Morin (2011) e em Moraes (2021).

O Quadro 3 aponta que a transição paradigmática se desenvolve de modo processual, por meio de deslocamentos progressivos no modo de conceber o conhecimento. As tensões iniciais, no final do século XIX, ampliam a leitura da realidade social e subjetiva, enquanto, na segunda metade do século XX, os questionamentos ao determinismo e à causalidade linear introduzem a incerteza e a compreensão relacional do real. Esse percurso culmina, no final do século XX e início do XXI, na afirmação de perspectivas que superam a fragmentação do saber e valorizam a complexidade, a pluralidade epistemológica e a contextualização do conhecimento, com impactos diretos na ciência, na educação e na formação docente.

Ancorado nessas formulações, Edgar Morin (2015a, 2019) elaborou novas dimensões conceituais para o pensar sobre o pensar, inclusive, pensar a educação do século XXI, entre as quais se destacam as cegueiras do conhecimento, o conhecimento pertinente, o ensinar a condição humana, o enfrentar as incertezas, a auto-organização, a recursividade e a dialogicidade, saberes e princípios que serão aprofundados na seção subsequente.

3.3 A EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE, OS PRINCÍPIOS PARA O PENSAR COMPLEXO, A REFORMA DO PENSAMENTO E OS SETE SABERES NECESSÁRIOS A EDUCAÇÃO DO FUTURO

A proposta de uma *scienza nuova*, tal como delineada por Morin (2015a), emerge do reconhecimento dos limites do paradigma científico fundado na disjunção, na redução e na simplificação. Para explicitar o alcance desse diagnóstico, convém retomar um dos núcleos da crítica moriniana à modernidade epistemológica: a separação cartesiana entre sujeito e objeto, que instaurou um princípio de disjunção progressivamente naturalizado na cultura ocidental, como observa o autor:

Pode-se diagnosticar, na história ocidental, a hegemonia de um paradigma formulado por Descartes (1996). Descartes (1996) separou, de um lado, o campo do sujeito, reservado à filosofia, à meditação interior; de outro lado, o campo do objeto em sua extensão, campo do conhecimento científico, da mensuração e da precisão. Descartes (1996) formulou esse princípio de disjunção, e essa disjunção reinou em nosso universo. Ela separou cada vez mais a ciência e a filosofia. Separou a cultura dita humanista, a da literatura, da poesia e das artes, da cultura científica. “A primeira cultura, baseada na reflexão, não pode mais se alimentar nas fontes do saber objetivo. A segunda cultura, baseada na especialização do saber, não pode se refletir nem pensar a si própria”. (Morin, 2015a, p. 76).

O trecho indica um ponto estruturante: o domínio histórico do paradigma simplificador, sustentado pela disjunção e pela redução, não organiza apenas a ciência, mas atravessa a

educação, a universidade e os modos de pensar, produzindo especializações cada vez mais estreitas ao custo de perda de reflexividade, de contextualização e de inteligibilidade do todo.

Nessa direção, Morin (2015a) ressalta que a superação desse paradigma não decorre de uma substituição imediata por um "modelo pronto", mas de um movimento histórico e coletivo de transformação das formas de conhecer: "O paradigma simplificador (disjunção e redução) domina nossa cultura hoje e é hoje que começa a reação contra seu domínio. Mas não é possível tirar, eu não posso tirar, não pretendo tirar de meu bolso um paradigma complexo" (Morin, 2015a, p. 76). A complexidade, assim, não se apresenta como um sistema fechado, mas como horizonte em construção, que se fortalece à medida que a racionalidade clássica se mostra insuficiente para lidar com a diversidade, a instabilidade e a multidimensionalidade do real.

Essa reconfiguração implica reconhecer o real como trama de relações, interações e emergências, em que ordem e desordem coexistem e se coproduzem. Por isso, ao definir complexidade Morin (2015a) explicita que ela não elimina distinções, mas exige articulação: "A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) [...], num segundo momento, a complexidade é efetivamente o conjunto de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso fenomênico" (Morin, 2015a, p. 13). Trata-se, portanto, de um modo de pensar que distingue sem separar e une sem reduzir, acolhendo tensões e contradições como constitutivas do conhecer, e não como falhas a serem suprimidas.

No campo educacional, esse deslocamento epistemológico alcança diretamente os processos de ensinar e aprender. Como observa Moraes (2019), uma nova formulação ontológica do conhecimento produz desdobramentos lógicos, epistemológicos e metodológicos que incidem sobre as mediações pedagógicas.

Nessa mesma direção, Moraes (2021, p. 176, grifos nossos) afirma que "a epistemologia da complexidade é fruto de uma ontologia complexa na qual ser e realidade, sujeito e objeto são constitutivos um do outro [...] consiste em ligar, em distinguir, mas sempre relacionando e articulando as relações indivíduo e contexto, educador e educando".

Tal compreensão encontra ressonância na crítica moriniana à racionalidade disjuntiva, uma vez que, como adverte o autor, "a inteligência que só sabe separar rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional" (Morin,1999, p. 12).

A epistemologia da complexidade opera, assim, como crítica às formas de pensamento que empobrecem o conhecimento e como proposição de uma racionalidade aberta, capaz de

sustentar a incompletude, a incerteza e a contextualização como exigências constitutivas do ato de conhecer.

É nessa via que se insere a noção moriniana de reforma do pensamento, não como um adendo pontual à discussão epistemológica, mas como eixo estruturante de seus desdobramentos institucionais e formativos. Ao tratar da universidade, Morin (1999) afirma que "a reforma da Universidade tem um objetivo vital: a reforma do pensamento que permita o emprego total da inteligência", esclarecendo tratar-se de "uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente à nossa aptidão para organizar o conhecimento" Morin, (1999, p. 14). Essa formulação desloca o debate das reformas meramente organizacionais para o plano mais profundo do modo de pensar que sustenta currículos, práticas pedagógicas e políticas institucionais.

Esse deslocamento torna-se ainda mais explícito, quando Morin (2003) problematiza reformas educacionais centradas exclusivamente em ajustes técnicos ou administrativos. Em “A cabeça bem-feita”, o autor observa que propostas como "mais créditos", "menos rigidez" ou "menos matérias programadas" são necessárias, mas insuficientes, pois, isoladamente, tendem a operar como "reformazinhas" que "camuflam ainda mais a necessidade da reforma de pensamento" Morin, (2003, p. 99). Ao formular essa crítica, Morin (2003) demonstra que reformas curriculares ou estruturais que não interrogam o modo de organizar o conhecimento acabam por preservar a lógica fragmentadora que produziu o empobrecimento do pensar.

A crítica se aprofunda, quando o autor explicita o impasse constitutivo das instituições formativas, particularmente da universidade, ao afirmar 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" (Morin, 2003, p. 99). Tal paradoxo revela que a transformação educacional exige um movimento simultâneo e recursivo entre pensamento, práticas e estruturas institucionais, reafirmando a centralidade da reforma do pensamento como condição para a reinvenção dos sentidos formativos da educação superior.

Esse duplo bloqueio evidencia que a transformação educacional não se reduz à implementação de dispositivos normativos ou administrativos, mas requer condições institucionais e epistemológicas capazes de tornar visível aquilo que Morin (2003) denomina como o "buraco negro" das reformas: a persistente invisibilização da necessidade de reorganizar o modo de pensar que sustenta a própria organização disciplinar, fragmentada e burocratizada da educação.

Nesse contexto, o autor identifica resistências de natureza cultural e institucional, entre as quais se destacam as autonomias disciplinares que funcionam como verdadeiros "territórios"

protegidos e impermeáveis, limitando a comunicação entre saberes e dificultando a construção de perspectivas integradoras e contextualizadas, Morin (2003).

Ao propor a finalidade da "cabeça bem-feita", Morin (2003) recoloca no centro do ensino as interrogações primeiras, "o que é o ser humano? A vida? A sociedade? O mundo?" como forma de religar disciplinas e promover um percurso formativo capaz de articular o conhecimento do global e do contextual (Morin, 2003, p. 75). Essa orientação não implica negar distinções disciplinares, mas recusar seu isolamento, defendendo que Física, Química e Biologia, por exemplo, possam ser distintas sem se tornarem incomunicáveis, sempre inscritas no contexto da condição humana e do mundo (Morin, 2003, p. 75). Por conseguinte, a reforma do pensamento se vincula à capacidade de ultrapassar causalidades lineares, reconhecer causalidades mútuas e circulares e enfrentar as incertezas inerentes aos sistemas vivos e sociais (Morin, 2003, p. 77).

A universidade, por sua vez, ocupa posição decisiva nesse debate. Morin (2003) descreve sua missão transecular de conservar, regenerar e gerar saberes, advertindo que o caráter conservador pode ser vital quando preserva heranças culturais, mas estéril quando se cristaliza dogmaticamente Morin (2003). Ao mesmo tempo, o autor destaca que a modernização universitária, historicamente, instituiu departamentos que fizeram coexistir "mas não comunicar", a cultura científica e as humanidades (Morin, 2003, p. 82). Daí decorre sua formulação incisiva: "a reforma da Universidade não poderia contentar-se com uma democratização do ensino universitário e com a generalização do status de estudante. Falo de uma reforma que leve em conta nossa aptidão para organizar o conhecimento - ou seja, pensar" (Morin, 2003, p. 83). Essa formulação é especialmente relevante para pesquisas cujo objeto são Projetos Pedagógicos de Curso, pois recoloca o currículo universitário e sua racionalidade organizadora no horizonte mais amplo da forma socialmente instituída de produzir e legitimar conhecimentos.

A reforma do pensamento, portanto, não se confunde com uma técnica pedagógica nem com um roteiro de reorganização curricular: ela designa uma exigência epistemológica que atravessa políticas, instituições e práticas formativas, na medida em que o modo de organizar o conhecimento orienta o modo de organizar a formação.

Nesse sentido, Petraglia (2008), em diálogo com Morin (2015a), problematiza a compreensão da complexidade como técnica ou método aplicável, ao concebê-la como um modo de pensar que se opõe à fragmentação do conhecimento e tem na religação dos saberes um de seus eixos centrais. Ao enfatizar a dimensão ética, subjetiva e relacional do processo educativo em tempos de incerteza, a autora contribui para compreender a complexidade como

uma orientação intelectual e formativa que desafia o sujeito a repensar suas formas de conhecer, agir e se posicionar no mundo

No âmbito dessa travessia epistemológica, Morin (2003) sistematiza princípios para o pensar complexo, operadores de inteligibilidade que orientam a religação entre partes e todo, sujeito e contexto, ordem e desordem, estabilidade e mudança. Esses princípios não operam como "método" no sentido instrumental, mas como direções epistemológicas para reorganizar a forma de produzir sentido e conhecimento:

Princípio sistêmico-organizacional: afirma a inseparabilidade entre partes e todo, reconhecendo emergências do todo e, simultaneamente, constrangimentos que o todo pode impor às partes (Morin, 2003).

Princípio hologramático: explicita que não apenas a parte está no todo, mas que o todo se inscreve na parte, o que permite compreender, em fenômenos humanos e sociais, a copresença de indivíduo, de cultura e de sociedade (Morin, 2003).

Princípio retroativo: rompe com a causalidade linear ao reconhecer circuitos em que efeitos retroagem sobre causas, reorientando processos e produzindo estabilizações ou desestabilizações (Morin, 2003).

Princípio recursivo: indica que os produtos e efeitos de um processo tornam-se produtores do próprio processo, sustentando dinâmicas autoprodutivas e históricas (Morin, 2003).

Princípio autonomia/dependência (auto-eco-organização): reconhece que toda autonomia é inseparável de dependências e trocas com o meio, deslocando a ideia de independência absoluta (Morin, 2003).

Princípio dialógico: permite pensar a coexistência de lógicas simultaneamente complementares e antagonistas, integrando contradições sem eliminá-las (Morin, 2003).

Princípio da reintrodução do sujeito cognoscente: afirma que o conhecimento envolve o sujeito que conhece sua inserção histórica e cultural, e por isso não se reduz à pretensão de neutralidade absoluta (Morin, 2003).

A seguir, na figura 1, observa-se a representação desses princípios:

Figura 1 - Os princípios para um pensar complexo

Fonte: Morin (2003).

Esses princípios reforçam que pensar complexamente implica formar disposições intelectuais e éticas para contextualizar, articular, problematizar e compreender, recolocando a condição humana e as interdependências do mundo no centro da educação. Desse modo, a reforma do pensamento constitui o solo epistemológico a partir do qual se torna possível compreender, com maior densidade, a proposta dos *Sete Saberes necessários à educação do futuro* (Morin, 2011).

Longe de se reduzirem a prescrições temáticas, esses saberes operam, neste estudo, como referenciais interpretativos para ler os modos pelos quais a formação docente é nomeada, organizada e orientada nos Projetos Pedagógicos de Curso, especialmente quando situada em contextos marcados por diversidade sociocultural e desafios socioambientais, como o território amazônico tocantinense. É nesse horizonte que se insere a discussão seguinte, dedicada aos Sete Saberes e às suas implicações para o pensar a educação e a formação docente nos cursos de licenciatura em Pedagogia.

3.4 OS SETE SABERES NECESSÁRIOS: PRINCÍPIOS DA COMPLEXIDADE NA (RE)CONFIGURAÇÃO CURRICULAR E FORMATIVA

Ao situar historicamente a obra Os sete saberes necessários à educação do futuro,

remete-se ao ano de 1999, quando a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), convidou Edgar Morin a elaborar um documento reflexivo sobre princípios essenciais para a educação do século XXI. Dessa iniciativa resultou a obra, publicada no Brasil em 2000, cuja relevância permanece atual diante dos desafios éticos, sociais e planetários que atravessam o presente.

Para Petraglia *et al*., (2025), atualmente, mais do que em qualquer outro momento histórico, reconhece-se a relevância dos princípios formulados por Morin (2011) na referida obra, tanto para o presente quanto para o porvir. Incorporá-los às políticas educacionais e ambientais, e até mesmo concebê-los como políticas de Estado, representa um passo essencial para promover uma reflexão mais profunda e uma compreensão ampliada dos fazeres ecossociais dos educadores comprometidos com as transformações contemporâneas.

Nessa perspectiva, Morin (2011) concebe os sete saberes como princípios de religação, orientados a compreender o conhecimento como processo vivo, aberto e dialógico. Trata-se de uma racionalidade que articula global e local, indivíduo e sociedade, ciência e ética, enfrentando dicotomias herdadas do pensamento moderno.

Compreende-se esses saberes educacionais como fios condutores de uma (re)configuração curricular e formativa e que assume, neste trabalho, especial fecundidade nos cursos de Pedagogia, por serem espaços estratégicos de formação de educadores que mediam saberes, experiências e culturas. Segundo Sá (2008, p. 68), o curso de Pedagogia "necessita da contribuição de outras áreas do conhecimento", pois se trata de uma ciência aplicada que dialoga com diferentes epistemes para elaborar seu discurso científico. Nessa chave, pensar o currículo à luz dos sete saberes, implica concebê-lo como dinâmica formativa em permanente recomposição, em diálogo com sujeitos, com territórios e em diversos contextos.

Sob essa perspectiva, Saheb, Behrens e Rodrigues (2018), ao afirmarem que os sete saberes oferecem fundamentos para uma práxis educativa atenta à interdependência entre indivíduo, sociedade e natureza, orientam a formação docente por um compromisso ético e planetário. Em diálogo com essa ideia, Behrens, Prigol e Lupi (2021) interpretam os saberes como núcleo irradiador de uma pedagogia transformadora, cuja integração ao currículo tensiona a racionalidade técnica e favorece uma racionalidade criadora, dialógica e complexa.

Tal movimento retoma a ideia de movimento, de (inter)ação, destacada por Morin (2003, p. 20): "a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino". No mesmo sentido indicativo, Petraglia, Alves, e Guérios, (2020, p. 08) reforçam que o pensamento complexo "tem potencial de transformação ao atualizar ideias, questionar certezas, religar saberes, inovar práticas e promover a ética da

solidariedade".

Assim, ao valorizar os sete saberes como marco de referência educacional, apontam uma aproximação entre complexidade e docência, o que requer reconhecer a ética e a incerteza como dimensões formativas, de modo que o educador aprenda a agir com consciência do inacabamento e da interdependência do real.

Nessa mesma direção, Petraglia e Arone (2021) ressaltam que o conhecimento só é verdadeiramente emancipador quando se vincula à ética e à consciência planetária. As autoras identificam, nos Sete Saberes de Morin (2011), princípios estruturantes de uma pedagogia transformadora, que busca religar o saber à vida e o pensamento à ação. O ato educativo, assim, deixa de ser uma operação técnica para tornar-se um movimento de autotransformação e de regeneração do planeta.

Esses saberes constituem, portanto, fundamentos indispensáveis para interrogar criticamente o mundo, seus problemas, suas possíveis soluções e os caminhos para sua superação, e nesta tessitura, entende-se possibilitar constituir uma (re)configuração formativa e ética para repensar os currículos da formação docente, especialmente ao analisar os PPCs de Pedagogia da UFT e UFNT, na busca por indícios dialógicos possíveis para a religação do conhecimento e para a construção de um pensamento integrador.

No bojo dessas discussões, Petraglia, *et al*. (2025) reafirmam a urgência de uma educação do presente ancorada na complexidade, na transdisciplinaridade e na ética planetária, que encontram nos setes saberes princípios estruturantes da ação humana e educadora, pois traduzem o caminho para aprender a pensar eticamente bem e formar sujeitos reflexivos e solidários. A partir dessa compreensão, o currículo deixa de ser um simples arranjo disciplinar e passa a configurar-se como um sistema ativo, dinâmico, que expressa a vivência da formação ecossocial, no qual o aprender, o conviver e o compreender se entrelaçam.

Sendo assim, Moraes (2025) propõe, ainda, uma leitura ampliada desses saberes como fundamentos formativos e éticos, ou seja, como base para o exercício de uma docência que cultiva a solidariedade, a compreensão, a responsabilidade ecológica e a consciência planetária. Nesse horizonte, educar é ensinar a viver, não no sentido da adaptação ao mundo globalizado e competitivo, mas como ato ético e político de resistência, voltado à regeneração da vida e à reconstrução do humano.

Diante desse cenário, essa mudança paradigmática desloca o foco do ensino para a aprendizagem reflexiva, reconhecendo que o conhecimento é sempre provisório, situado e atravessado pela incerteza. Educar, nesse horizonte, significa preparar o pensamento para enfrentar a complexidade, o erro e a ilusão que permeiam toda forma de saber. É nesse contexto

que se apresentam na sequência os sete saberes, conforme proposto por Morin (2011).

Primeiro saber - As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão

O primeiro saber convida-nos a compreender que o ato de conhecer implica, simultaneamente, na possibilidade de compreender e de se enganar. Para Morin (2011), educar para o reconhecimento das limitações do conhecimento humano e para o enfrentamento de suas duas faces complementares: o erro e a ilusão. Morin (2011, p. 17) adverte que "todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão", e que a maior ilusão seria subestimar esse risco.

O autor destaca que as cegueiras do conhecimento acompanham o homo sapiens desde o início de sua aventura cognitiva, pois conhecer não é refletir o real, mas traduzir e reconstruir a realidade por meio de linguagens, percepções e valores, todos atravessados por subjetividade e cultura. Assim, a tarefa educativa primordial é formar mentes lúcidas, capazes de reconhecer que toda forma de saber é também uma interpretação do mundo.

Ao demonstrar que "o conhecimento não é um espelho do mundo externo, mas uma tradução e reconstrução", Morin, (2011, p. 19) desloca o eixo da educação da transmissão de verdades absolutas para a construção reflexiva do saber. A educação do futuro deve ensinar a identificar as fontes internas e externas de erro: os limites da percepção, as distorções da memória, o egocentrismo, as ideologias, os paradigmas culturais e as racionalizações que se travestem de razão. Essa aprendizagem requer uma atitude crítica e autocrítica permanente a uma racionalidade aberta, que reconhece seus próprios limites e dialoga com o real.

A crítica do autor também se volta aos paradigmas de simplificação, especialmente o cartesiano, que separou sujeito e objeto, razão e emoção, espírito e matéria, promovendo um modelo de conhecimento disjuntivo que impede a compreensão da complexidade. Ensinar sobre as cegueiras do conhecimento, para Morin (2011), é ensinar a reconhecer e a desafiar os paradigmas que moldam a forma de pensar, abrindo caminho para um novo paradigma de implicação, distinção e conjunção, base do pensamento complexo.

No campo curricular, esse saber convoca a formação docente para a vigilância epistemológica, isto é, para a consciência crítica sobre os modos de produção do conhecimento. O erro deixa de ser visto como falha e passa a ser compreendido como motor do aprender, condição para o avanço do pensamento e da criação. Tal perspectiva implica reformular as práticas pedagógicas, promovendo espaços de investigação e de reflexão nos quais professores e estudantes possam interrogar suas próprias certezas, suas representações e seus modos de conhecer.

Segundo saber - Os princípios do conhecimento pertinente

Esse saber exige superar o pensamento compartimentalizado e desenvolver uma inteligência contextual, global e transdisciplinar. O conhecimento pertinente é aquele que articula as partes e o todo, o singular e o coletivo, o local e o planetário. Segundo Morin (2011, p. 34), "não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las".

Para tanto, o autor propõe uma reforma profunda no modo de pensar e organizar o saber, superando a fragmentação disciplinar e promovendo uma inteligência capaz de religar o todo e as partes. Morin (2011) argumenta que a educação deve promover a inteligência geral apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global. Essa concepção de conhecimento desafia a lógica linear e reducionista que, ao compartimentar as disciplinas, impede a compreensão das interações entre indivíduo, sociedade, natureza e planeta.

Morin (2011) destaca que o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade e compreendê-lo como tecido junto, isto é, o entrelaçamento inseparável entre objeto e contexto, partes e todo. Desse modo, a educação deve promover o exercício da curiosidade e da inteligência geral, capacidades humanas inatas que, muitas vezes, são sufocadas por uma instrução mecanicista e descontextualizada. Na esteira moriniana, a pertinência do conhecimento depende da capacidade de situar toda informação em seu contexto e em sua totalidade.

No campo curricular, a incorporação desse saber implica repensar a organização dos conteúdos e das práticas formativas, substituindo o modelo compartimentalizado por um modelo transdisciplinar, no qual o professor e o estudante tornam-se sujeitos ativos na construção do conhecimento. Em termos pedagógicos, ensinar o conhecimento pertinente é cultivar a arte de religar, compreender que todo saber ganha sentido apenas quando situado em um contexto mais amplo de interações, retroações e complexidades. Trata-se, portanto, de formar educadores capazes de pensar o mundo e a si mesmos como partes inseparáveis de um mesmo tecido planetário.

Terceiro saber - Ensinar a condição humana

Esse saber é um dos eixos mais profundos da epistemologia moriniana e tem implicações diretas para a (re)configuração curricular na formação docente. Para Morin (2011), compreender o humano é reconhecer sua complexidade constitutiva, articulando dimensões biológicas, psíquicas, sociais, culturais e espirituais.

O autor adverte que a fragmentação das ciências humanas e o predomínio do pensamento disjuntivo tornaram invisível a complexidade humana, afastando o conhecimento de sua relação com o cosmos, a vida e o espírito. Morin (2012) amplia essa reflexão com as figuras do *homo sapiens* ↔ *demens e do homo complexus*, que expressam a unidualidade do humano, ser ao mesmo tempo racional e irracional, lúcido e delirante, técnico e poético.

Essa dialógica revela que a criação e o conhecimento emergem da tensão entre razão e emoção, consciência e imaginação, ciência e mito. Assim, *o homo complexus* sintetiza o ser humano integral e contraditório, em que razão, pulsão, afetividade e ética coexistem em permanente interação. Do ponto de vista curricular, essa compreensão implica em uma profunda reformulação das práticas formativas: o currículo deixa de ser um arranjo técnico e linear para se tornar um campo dialógico e transdisciplinar, capaz de integrar o científico e o simbólico, o cognitivo e o emocional. Ensinar a condição humana, portanto, é ensinar a religar-se à vida, reconhecendo o erro, o desejo, a imaginação e a sensibilidade como dimensões legítimas do aprender.

O ensino deve articular saberes das ciências naturais, sociais, artísticas e filosóficas, de modo que o currículo se torne espaço de religação entre o humano e o mundo, superando a lógica disciplinar e promovendo uma educação que una sensibilidade e racionalidade; compreender o humano não significa concebê-lo como totalidade fechada ou idealizada, mas como tecido de inter-relações em permanente movimento e transformação.

Quarto saber - ensinar a identidade terrena

O quarto saber convida a educação a reconhecer que o destino da humanidade é inseparável do destino do planeta. Morin (2011, p. 16) afirma que “o destino planetário do gênero humano é uma realidade-chave até agora ignorada pela educação”.

A formação do sujeito planetário, nesse sentido, exige compreender os processos históricos, ecológicos e civilizatórios que conduziram a humanidade à era planetária, marcada pela interdependência entre povos, culturas e ecossistemas. Para o autor, o conhecimento dos desenvolvimentos da era planetária, que tendem a crescer no século XXI, e o reconhecimento da identidade terrena devem converter-se em um dos principais objetos da educação.

Ensinar a identidade terrena significa religar o humano à Terra, compreender que todos os seres compartilham uma mesma origem e uma mesma vulnerabilidade. Isso implica ensinar a história da era planetária desde o estabelecimento da comunicação entre todos os continentes no século XVI, revelando como a humanidade construiu, ao mesmo tempo, laços de solidariedade e dinâmicas de dominação e destruição (Morin, 2011). Assim, a educação deve

enfrentar o paradoxo civilizatório da mundialização: enquanto unifica tecnicamente o planeta, aprofunda desigualdades e crises socioambientais.

Ao propor esse saber, o autor desloca o foco da educação antropocêntrica para uma educação ecocentrada e planetária, que reconhece a Terra como matriz de vida e a humanidade como comunidade de destino. “Todos os seres humanos, confrontados com os mesmos problemas de vida e de morte, partilham um destino comum”, Morin (2011, p. 16). Essa consciência de pertencimento é o fundamento ético de uma pedagogia da Terra, orientada para a solidariedade, a empatia e o cuidado.

No campo da formação docente, esse princípio demanda currículos que articulem a dimensão planetária com o território local, promovendo uma formação ecoformadora, dialógica e transdisciplinar. Ao educar para a identidade terrena, o professor torna-se mediador entre o humano e o planetário, entre a cultura e a natureza, desenvolvendo práticas pedagógicas pautadas na compreensão, na interdependência e na sustentabilidade. Em síntese, trata-se de religar o conhecimento à vida, e a educação à missão de civilizar a Terra, não apenas instruir, mas formar sujeitos conscientes de sua condição cósmica e solidária.

Quinto saber – Enfrentar as incertezas

O quinto saber propõe que a educação prepare o ser humano para lidar com a imprevisibilidade constitutiva da vida, do conhecimento e da história. Morin (2011, p. 17) afirma que “é necessário que todos aqueles que se ocupam da educação constituam a vanguarda ante a incerteza de nossos tempos”, ressaltando que todo saber comporta o inesperado, que devemos enfrentá-lo. Nesse horizonte, aprender a enfrentar a incerteza significa reconhecer os limites da racionalidade e compreender que a realidade é instável, relacional e passível de múltiplas interpretações.

Do ponto de vista formativo, esse saber convoca o currículo a deslocar-se de uma pedagogia da previsibilidade, baseada em verdades fixas, para uma pedagogia do inacabamento e da reflexão crítica. Ensinar na incerteza é favorecer a autonomia intelectual e a capacidade de decisão diante do imprevisível, cultivando o pensamento estratégico e a atitude ética frente ao risco.

No contexto da formação docente, essa perspectiva implica reconhecer que a prática educativa é também uma ecologia da ação, pois para Morin (2011, p. 75), “tão logo um indivíduo empreende uma ação, qualquer que seja ela, esta começa a escapar de suas intenções”. Esta ação, segundo o autor, entra em uma rede de interações cujos efeitos extrapolam as intenções iniciais do professor. Assim, formar-se na complexidade é aprender a decidir com

prudência e audácia, a revisar continuamente as próprias ações e a lidar com o inesperado como parte essencial do processo educativo.

Sexto saber – Ensinar a compreensão

No sexto saber, ensinar a compreensão, Morin (2011, p. 81) afirma que "a comunicação triunfa, o planeta é atravessado por redes, fax, telefones celulares, modems, internet; entretanto a incompreensão permanece geral". Este enunciado sintetiza o paradoxo contemporâneo: quanto mais os seres humanos se interligam tecnicamente, mais frágeis se tornam as suas capacidades de compreender-se mutuamente.

É nesse contexto que o autor propõe o ensinar a compreensão como um dos sete saberes necessários à educação do futuro, destacando-o como uma das finalidades mais urgentes e espirituais da formação humana.

"Nenhuma técnica de comunicação, do telefone à internet, traz por si mesma a compreensão. A compreensão não pode ser quantificada. Educar para compreender matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra." (Morin, 2011, p. 81).

A compreensão, para Morin (2011), constitui-se como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade, devendo assumir o estatuto de eixo ético e epistemológico da educação. Nessa perspectiva, compreender não se reduz ao simples ato de conhecer ou explicar, pois, como afirma o autor, "a explicação é necessária para a compreensão intelectual ou objetiva das coisas anônimas ou materiais, mas é insuficiente para a compreensão humana" (Morin, 2011, p. 82). A compreensão humana, portanto, implica um movimento intersubjetivo de empatia, identificação e projeção, configurando-se como um exercício de abertura e generosidade que ultrapassa o plano estritamente cognitivo para se afirmar como um gesto ético e existencial.

O autor propõe distinguir duas formas de compreensão: a intelectual, que busca a inteligibilidade dos fenômenos, e a humana, que envolve o encontro entre sujeitos, o reconhecimento da alteridade e a solidariedade afetiva. A comunicação e a informação, ainda que condições necessárias, não garantem o entendimento mútuo. Por isso, a educação deve atuar na formação das condições de possibilidade da compreensão, tanto cognitivas quanto éticas. Ensinar a compreender é, portanto, ensinar a descentrar-se de si, a reconhecer as próprias ilusões, preconceitos e autojustificações, enfrentando os grandes obstáculos à compreensão: o egocentrismo, o etnocentrismo e o sociocentrismo.

Morin (2011, p. 84) observa que "o egocentrismo cultiva *a self-deception*, a tapeação

de si próprio, provocada pela autojustificação e pela tendência a jogar sobre outrem a causa de todos os males". Tais mecanismos se expressam também em escalas sociais e culturais, alimentando xenofobias, intolerâncias e racismos. Assim, educar para a compreensão implica um trabalho reflexivo sobre os modos de pensar, exigindo vigilância epistemológica e autocrítica permanente. Trata-se de formar sujeitos capazes de interpretar antes de condenar, de argumentar em lugar de anatematizar, e de compreender até mesmo o fanatismo como fenômeno humano.

No campo curricular, este saber convoca a uma mudança paradigmática: a educação não pode restringir-se à transmissão de informações ou à aplicação de metodologias, mas deve favorecer o encontro dialógico entre sujeitos, saberes e culturas. Currículos que incorporem a compreensão como princípio formativo deverão criar espaços para o diálogo intercultural, para a escuta ativa e para o exercício da empatia crítica. Nessa direção, o ensino superior, especialmente nos cursos de Pedagogia, precisa promover experiências de alteridade, projetos de extensão com comunidades diversas, práticas de mediação de conflitos e atividades reflexivas sobre preconceitos e visões de mundo.

Assim, ensinar a compreensão, segundo Morin (2011), significa ensinar a condição humana em sua vulnerabilidade e interdependência. Trata-se de um saber que articula razão e afeto, crítica e compaixão, conhecimento e ética. Inserir este princípio nos currículos da formação docente é apostar em uma educação que reconcilie o humano consigo mesmo e com o mundo, uma educação capaz de formar professores compreensivos, sensíveis e solidários, aptos a sustentar o diálogo em meio à diversidade e à complexidade da vida contemporânea.

Sétimo saber – A ética do gênero humano

O sétimo saber, intitulado a ética do gênero humano, sintetiza o horizonte ético e civilizatório do pensamento complexo. Morin (2011, p. 93) propõe uma educação voltada à consciência planetária, fundada na tríade "indivíduo ↔ sociedade ↔ espécie, na qual "cada um destes termos é, ao mesmo tempo, meio e fim dos outros". Essa tríade revela o princípio relacional da existência humana: não há indivíduo isolado, sociedade autossuficiente nem espécie abstrata; há coprodução entre todos.

Morin (2011, p.93) denomina essa perspectiva de antropoética, definida como a ética que emerge dessa cadeia relacional e "de onde emerge nossa consciência e nosso espírito propriamente humano". Ensinar a ética do gênero humano, portanto, significa educar para o reconhecimento da condição comum que liga cada sujeito à totalidade viva da Terra, desenvolvendo simultaneamente as autonomias individuais, as participações comunitárias e o sentimento de pertencimento à espécie.

Trata-se de uma pedagogia da solidariedade planetária, orientada para “trabalhar pela humanização da humanidade, alcançar a unidade planetária na diversidade e desenvolver a ética da compreensão.” (Morin, 2011, p.94). No campo curricular, esse saber implica formar professores conscientes de sua pertença à Terra e à humanidade, capazes de integrar os valores da democracia, da cidadania terrena e da responsabilidade planetária em sua prática pedagógica.

A ética do gênero humano exige a formação de sujeitos reflexivos, críticos e solidários, capazes de articular autonomia e cooperação, diversidade e unidade, razão e sensibilidade. Assim, a educação complexa propõe-se a religar os três circuitos essenciais destacados por Morin (2011): indivíduo ↔ sociedade, indivíduo ↔ espécie e espécie ↔ planeta, como caminho para uma cidadania planetária. A tarefa da escola e da universidade é cultivar essa consciência ética global, que compreende que “a humanidade é, daqui em diante, uma noção ética: é o que deve ser realizado por todos e em cada um.” (Morin, 2011, p. 101).

Conclui-se, portanto, que a educação do futuro, conforme proposto por Morin (2011), deve se comprometer com a formação de uma consciência planetária capaz de unir razão, sensibilidade e responsabilidade diante dos destinos humanos. Ao afirmar que “não possuímos as chaves que abririam as portas de um futuro melhor. Não conhecemos o caminho traçado”, Morin (2011, p. 101) convoca-nos a compreender que o percurso educativo se constrói no próprio ato de caminhar, na experiência, na abertura ao incerto e no exercício ético da solidariedade.

Essa compreensão implica reconhecer que a escola e o currículo não podem permanecer como estruturas fixas e compartimentadas, mas devem se reorganizar como sistemas vivos, flexíveis e complexos, capazes de articular os saberes, acolher a diversidade e formar sujeitos que se percebam como cidadãos da Terra. Assim, a reorganização curricular, inspirada nos Sete Saberes, deve promover a integração entre conhecimento, ética e pertencimento planetário, de modo que educar signifique participar da “busca da hominização na humanização, pelo acesso à cidadania terrena (Morin, 2011, p. 101).

É no campo educacional que esses saberes adquirem relevância formativa e curricular, conforme representado no Quadro 4:

Quadro 4 - Os Sete Saberes e suas contribuições à reconfiguração curricular na formação docente

Saber	Contribuição à reconfiguração curricular e formativa
As cegueiras do conhecimento	Promove a vigilância epistemológica e crítica sobre o próprio saber docente; estimula a autoavaliação e a metacognição.
O conhecimento pertinente	Inspira a integração entre teoria e prática, favorecendo currículos inter e transdisciplinares.
Ensinar a condição humana	Fundamenta o currículo na compreensão da humanidade comum, integrando dimensões biológica, cultural e espiritual.

Ensinar a identidade terrena	Amplia a consciência planetária e ecológica, orientando práticas educativas sustentáveis.
Enfrentar as incertezas	Estimula pedagogias abertas, experimentais e criativas, que acolhem o erro e o imprevisto.
Ensinar a compreensão	Reforça o diálogo intercultural e a empatia, base da docência ética e relacional.
A ética do gênero humano	Sustenta a formação como prática civilizatória, comprometida com a solidariedade e a justiça cognitiva.

Fonte: elaboração própria (2025).

A síntese apresentada no Quadro 04 revela que os saberes de Morin (2011) constituem uma base ética e epistemológica capaz de dialogar com uma profunda reconfiguração curricular na formação docente. Esses saberes transcendem a dimensão técnica do ensino e instauram um princípio educativo voltado à religação dos conhecimentos, à compreensão do humano em sua complexidade e à construção de uma cidadania planetária.

Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser um simples repositório de conteúdo para se tornar um espaço de pensamento e criação, no qual educar é um ato político, ético e ecológico. A educação, assim, é concebida como um processo de metamorfose cognitiva e humana, em que formar e formar-se são dimensões inseparáveis da busca por um mundo mais justo, solidário e sustentável.

E nessa concepção concordam os autores Petraglia *et al*. (2025, p. 03):

> sabemos que a educação continua sendo o instrumento mais eficaz na preparação das novas gerações para projetar o futuro e lidar com as incertezas e crises de uma civilização que parece navegar à deriva. Ela é, sem dúvida, o instrumento mais potente de mudança em direção a novos estilos de vida, à construção de uma sociedade mais justa, fraterna, solidária, responsável e comprometida.

No contexto dos cursos de Pedagogia, esta concepção de educação configura-se, na cosmovisão desta tese, como fundamento da base formativa do educador contemporâneo. É um desafio para os Projetos Pedagógicos de Curso integrarem ensino, pesquisa e extensão como dimensões religadoras da formação, capazes de produzir sentido e coerência entre o aprender e o viver. Os PPCs, concebidos sob a epistemologia da complexidade, devem ultrapassar a função burocrática de organização curricular e se constituir como instrumentos políticos, cognitivos e formativos de uma nova racionalidade educativa aberta e dialógica. Nessa direção, os PPCs tornam-se dispositivos comprometidos com a formação de professores que pensem criticamente, sintam eticamente e ajam de modo solidário no mundo.

4 O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E SUA TESSITURA HISTÓRICA PELO OLHAR DA COMPLEXIDADE

Neste capítulo, tem-se por objetivo compreender o curso de licenciatura em Pedagogia em sua tessitura histórica, epistemológica e formativa, à luz da epistemologia da complexidade. Parte-se da compreensão de que os cursos de Pedagogia constituem espaços privilegiados de produção de sentidos sobre a docência e a formação humana, nos quais se entrelaçam dimensões históricas, políticas, culturais e ecológicas.

Propõe-se um olhar relacional sobre a formação, articulando os processos históricos e institucionais à emergência de novos saberes e paradigmas educativos. Nesse percurso, o olhar da complexidade permite religar tempos, saberes e territórios, superando a leitura linear e disciplinar da história da formação docente.

Em síntese, trata-se de compreender o curso de Pedagogia como uma tessitura viva, um organismo formativo em permanente reconstrução, no qual se inscrevem as múltiplas racionalidades, memórias e esperanças que compõem o projeto educativo das universidades públicas da Amazônia tocantinense.

4.1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DOS MARCOS LEGAIS QUE ORIENTAM AS DIRETRIZES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: AVANÇOS, LIMITES E DIÁLOGO COM A COMPLEXIDADE

O curso de Pedagogia no Brasil, instituído pelo Decreto-Lei n. 1.190 de 1939, emergiu em meio a um cenário de intensas transformações sociais, políticas e econômicas, que refletiam não apenas exigências administrativas, mas também movimentos mais amplos de reorganização das ciências humanas no país. Como observa Saviani (2012), sua vinculação inicial ao curso de Filosofia demonstra uma dimensão epistemológica que transcendeu a ideia restrita de docência, situando a Pedagogia como campo científico e filosófico voltado à compreensão da complexidade do ser humano e de sua relação com o conhecimento.

O curso nasceu em meio às transformações políticas e sociais dos anos 1930, com dupla finalidade: formar bacharéis para funções técnicas no campo administrativo e licenciados para o exercício docente nas escolas secundárias e normais (Silva; Ferreira, 2021). Conforme destaca Saviani (2012), em suas formulações iniciais o curso de Pedagogia foi concebido como "o estudo da forma de ensinar", voltado aos processos educativos em escolas e outros espaços formativos, com ênfase na educação infantil e na gestão escolar.

O Decreto-Lei de 1939 consolidou esse propósito ao regulamentar a formação dos

técnicos em educação, então representados pelos professores primários, os quais deveriam "realizar estudos superiores para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação de professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias do estado e dos municípios" (Saviani, 2012, p. 191).

A padronização do curso, conforme Saviani (2012), consolidou o modelo conhecido como esquema 3+1, que separava a formação em três anos voltados às disciplinas específicas, conferindo o título de bacharel, e mais um ano de prática e didática, para a obtenção do título de licenciado. Tal organização expressava uma lógica fragmentária que reduzia a complexidade do ato educativo a compartimentos estanques: de um lado, o saber técnico; de outro, a prática docente.

No entanto, não é possível dissociar o saber do fazer, nem o pensar do agir, uma vez que ambos se constituem em uma relação de interdependência formativa, na qual a reflexão orienta a ação e, simultaneamente, a experiência vivida reconfigura os modos de compreender e produzir conhecimento. Nesse movimento, a formação docente não se realiza por etapas lineares ou compartimentadas, mas por meio de processos dinâmicos, abertos à incerteza e atravessados por múltiplas dimensões, cognitivas, éticas, históricas e práticas.

A organização formativa expressa no modelo 3+1, ao impor uma lógica sequencial e hierarquizada, desconsiderava essa complexidade constitutiva do ato educativo, reduzindo a formação a uma articulação mecânica entre teoria e prática e obscurecendo a natureza interativa, processual e multidimensional do processo formativo.

Em outras palavras, a configuração legal refletiu uma racionalidade típica do pensamento cartesiano, ao dissociar gestão e ação pedagógica e desconsiderar a interdependência entre saber/fazer e pensar/agir, dimensões que, do ponto de vista do pensamento complexo, não se fundem em uma unidade acabada, mas se entrelaçam dinamicamente no processo formativo, configurando campos de interação que se influenciam mutuamente e demandam constante diálogo entre prática e reflexão, ação e decisão pedagógica.

4.1.1 Primeiros marcos legais e a consolidação de uma racionalidade fragmentária (1939–1962)

Assim, durante o processo de redemocratização, iniciado com a Constituição de 1946, tornou-se evidente a necessidade de superar a visão mecanicista que havia orientado a educação brasileira no período anterior, marcada pelo centralismo estatal, pela padronização normativa e

pela compreensão da educação como instrumento técnico-administrativo.

A Constituição daquele ano atribuiu à União a competência para legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, abrindo espaço para a construção de um marco regulatório mais abrangente. Em 1948, um anteprojeto foi encaminhado ao Congresso Nacional, dando início a um debate que se estendeu por treze anos, atravessado por disputas entre concepções distintas de educação, de Estado e de formação docente, especialmente no que se refere à relação entre ensino público e privado, à centralização versus autonomia dos sistemas e ao papel social da escola.

Como observam Arantes e Gebran (2015), a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, resultou de negociações marcadas por avanços, por recuos e por reconfigurações sucessivas, evidenciando que o processo legislativo não seguiu uma trajetória linear, mas foi atravessado por tensões históricas, políticas e ideológicas que expressam a complexidade do contexto educacional brasileiro.

Assim, em 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024, fato que marcou um momento decisivo na organização da formação docente no Brasil. Após longos debates iniciados com a Constituição de 1946, a LDB buscou sistematizar as funções de magistério, supervisão, orientação e inspeção escolar, consolidando uma estrutura normativa que pretendia dar unidade ao sistema educacional. Embora representasse um avanço em termos de regulação e reconhecimento da profissão, manteve-se fiel à lógica da compartimentalização, reproduzindo a separação entre as dimensões pedagógicas, administrativas e formativas.

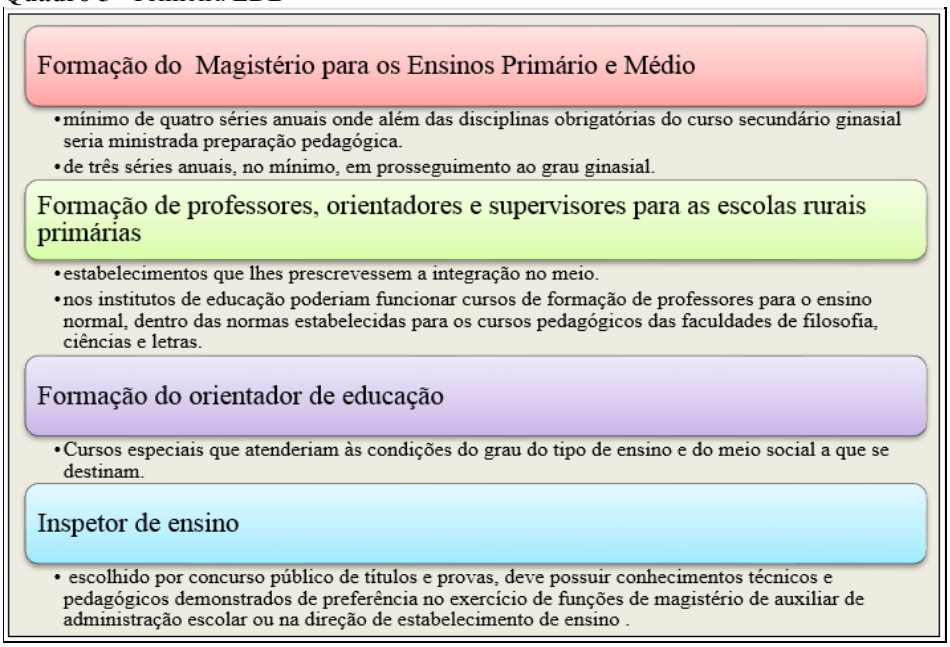
Ao privilegiar a organização e o controle, o modelo desconsiderou o caráter relacional e interdependente da educação, compreendida como um campo em que ensinar, gerir, pesquisar e formar se constituem de modo articulado e mutuamente implicado, adquirindo sentido apenas na relação com o pensar, o produzir e o criar. Tal arranjo revela o predomínio de uma racionalidade técnica que, ao enfatizar a eficiência e a normatização, reduz o ato educativo a funções isoladas e hierarquizadas.

Após sua promulgação, a lei 4.024/61 fixou o currículo mínimo do bacharelado em Pedagogia, composto por sete disciplinas definidas pelo Conselho Federal de Educação, acrescidas de duas disciplinas de livre escolha das instituições. Como observa Saviani (2012, p. 192), “esse mecanismo centralizador da organização curricular pretendia definir a especificidade do bacharel em Pedagogia e visava manter uma unidade de conteúdo, aplicável como critério para transferências de alunos em todo o território nacional”.

Nesse cenário, por meio do Quadro 5, sintetiza-se a estrutura curricular e funcional

prevista pela LDB/1961, nos cursos de formação de professores que, ao mesmo tempo em que buscava assegurar uma base nacional, evidenciava os limites de um sistema ainda preso à fragmentação disciplinar e ao centralismo burocrático.

Quadro 5 - Primeira LDB



Fonte: Adaptada da LDB 4.024/61.

Essa tentativa de uniformização, entretanto, reforçava o ideal de controle e de estabilidade, em detrimento da diversidade cultural e pedagógica do país. À luz da complexidade, percebe-se que a busca por homogeneidade, ainda que motivada por um desejo de coesão, acabou por reduzir a riqueza da formação docente à linearidade de um modelo técnico e prescritivo.

Ainda que a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) tenha representado um esforço de normatização e de deliberação no campo educacional, não contemplava os anseios de uma reforma mais profunda, capaz de integrar as múltiplas dimensões da formação: sociais, culturais, cognitivas, éticas e existenciais, conforme nos aponta Saviani (2012). Por isso, o autor reconhece que, mesmo com a legislação, a estrutura do curso de Pedagogia permaneceu atrelada ao modelo “3+1”.

Contudo, a regulamentação do Parecer n.º 251/62, elaborado por Valnir Chagas, procurou enfrentar essa questão crucial: deveria a formação de professores primários ascender ao nível superior, enquanto a dos técnicos de educação se restringiria à pós-graduação? Ainda que pretendesse oferecer uma resposta estruturante, o Parecer acabou reafirmando a dualidade entre bacharelado e licenciatura, reforçando um modelo binário que mantém a cisão entre

diferentes campos de formação e modos de conceber o conhecimento.

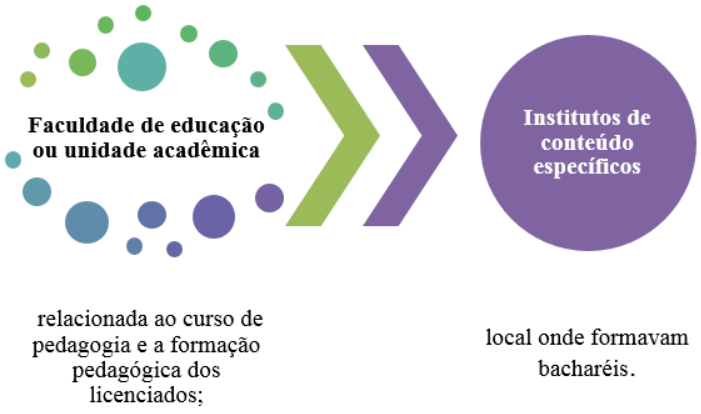
Tal estrutura evidenciou uma racionalidade ainda fortemente ancorada em “paradigmas de separação”, nos quais teoria e prática, pensar e fazer, gestão e docência aparecem como instâncias distintas e hierarquizadas. A leitura desse movimento, sob o viés da complexidade, permite reconhecer como essa lógica fragmentadora limita a compreensão das interdependências e das retroações próprias dos processos formativos, dificultando o diálogo entre saberes e a construção de percursos formativos mais integradores e reflexivos, que ainda se fazem presentes no modelo da educação brasileira, conforme apontaram e apontam os estudos de Moraes (1997, 2021).

4.1.2 Tecnocracia, fragmentação e contranarrativas pedagógicas (1964–1988)

Nesse contexto, ainda na década de 1960, com o golpe da Ditadura Civil-Militar de 1964 e a instauração do regime autoritário, a educação brasileira passou a ser intensamente moldada pelos princípios do tecnicismo, em consonância com a lógica capitalista de desenvolvimento. Esta orientação buscava formar trabalhadores para o mercado e profissionais da educação aptos a administrar um sistema escolar funcional às demandas econômicas do país. Como consequência, a função educacional foi progressivamente esvaziada de seu caráter emancipador, passando a responder prioritariamente a critérios de controle, eficiência e racionalização dos processos formativos.

É nesse cenário que se torna necessário deslocar a análise do plano, exclusivamente normativo, para uma leitura que considere a organização sistêmica da formação docente, uma vez que as estruturas institucionais passam a materializar essas racionalidades formativas. A Figura 2, ao representar a separação entre as faculdades de educação e os institutos de conteúdo específicos, torna visível essa dualidade estrutural do sistema universitário brasileiro, expressão concreta de um modelo que dissociava a formação pedagógica da formação de conteúdo, conforme ilustra a Figura 2:

Figura 2 - Vertentes universitárias



Fonte: Elaboração própria (2024).

A figura 2 representa a fragmentação e a tecnicização do ensino, instauradas na década de 1960. Ao consolidar os institutos como espaços privilegiados de produção do conhecimento científico e de formação do bacharel, e ao atribuir às Faculdades de Educação a responsabilidade pela formação pedagógica, a reforma reforçou a dissociação entre saber específico e saber pedagógico. Tal divisão institucional entre Faculdades de Educação e institutos de conteúdos específicos foi aprofundada com a Reforma Universitária de 1968, que reorganizou a universidade brasileira segundo o modelo departamental e disciplinar, acentuando a lógica da especialização e da compartimentalização do conhecimento.

Essa organização expressa os pressupostos do paradigma tecnicista e da racionalidade moderna, contribuindo para a fragmentação da formação docente e para a dissociação entre conhecimento, ensino e contexto. Libâneo (2010) aponta que esse modo de organização curricular incidiu de forma significativa sobre o curso de Pedagogia, em estreita relação com o sistema capitalista de produção.

> (...) tal como na fábrica, também na escola ocorreria a divisão técnica do trabalho, levando à fragmentação do trabalho pedagógico, isto é, dividindo as tarefas escolares entre os que pensam e os que fazem, entre os que controlam e os que executam, instaurando a desigualdade na escola. Libâneo (2010, p. 5)

A transposição dessa lógica fabril para o campo educacional contribuiu para a cisão entre pensar e agir, esvaziando o sentido integral da prática pedagógica e subordinando a formação docente a uma racionalidade produtivista, orientada pela eficiência, pelo controle e pela hierarquização das funções educativas.

É nesse mesmo período que a contranarrativa freireana emerge como ética do diálogo e da libertação. Paulo Freire (1987, 2017, 2018) propõe uma pedagogia que se constitui como

resposta ética, política e epistemológica às contradições do contexto brasileiro. Desenvolvida no seio dos movimentos de educação popular, especialmente em Pernambuco e no Movimento de Cultura Popular do Recife, sua proposta de educação libertadora fundamenta-se na consciência crítica e no diálogo como vias para a transformação social.

Para Freire (1987), educar não é transmitir conteúdos, mas possibilitar o despertar da consciência histórica, um movimento de ação-reflexão-ação em que o sujeito se reconhece como produtor de sentido e de mundo. Para Freire (2018), a Pedagogia da libertação não pode nascer de uma idealização da prática humana, mas de sua concretude histórica, e que toda educação libertadora é, ao mesmo tempo, uma crítica à opressão e uma expressão da liberdade humana.

Como apontam Petraglia e Arone (2021), Freire (2018) e Morin (2011) convergem na defesa de uma educação humanizadora e dialógica, fundada na esperança e na utopia como forças mobilizadoras da transformação. Ambas as perspectivas insurgem contra as formas de dominação, fragmentação e desumanização que marcam as sociedades modernas, denunciando a lógica instrumental que reduz o conhecimento à técnica e o homem a objeto.

Freire (2018) compreende que toda prática educativa é um gesto político, e que o educador, ao reconhecer a historicidade do saber e do ser, coloca-se no terreno da práxis, esse entrelaçamento de ação e reflexão que funda a possibilidade de libertação. A consciência crítica, longe de ser mero entendimento racional, é um ato ético e amoroso, no qual o homem se reconhece como parte de uma coletividade em devir. Assim, sua pedagogia propõe o que ele chama de “cultura da liberdade”, em oposição à cultura do silêncio, fazendo da educação um espaço de encontro, diálogo e esperança. Por difundir tais ideias, Paulo Freire foi exilado do Brasil neste período ditatorial da história.

Entretanto, enquanto a pedagogia freireana florescia como um projeto emancipador e humanista, o cenário educacional brasileiro seguia direção oposta. As políticas instauradas durante o regime militar reforçaram uma lógica tecnocrática e instrumental, voltada à manutenção da ordem e à reprodução do sistema. Assim, em 1968 consolidou-se a Reforma Universitária, que instituiu um modelo fragmentado ao criar múltiplas habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional no curso de Pedagogia.

Embora aparentasse diversificação e ampliação de oportunidades, a reformulação preservou a lógica da especialização e da tecnicização, reafirmando o paradigma da eficiência e da produtividade. Desse modo, a formação do pedagogo passou a ser orientada por uma racionalidade instrumental, voltada ao ajuste da educação às demandas do mercado, em detrimento de uma formação crítica e reflexiva capaz de apreender, problematizar e intervir nas

relações complexas que articulam sujeito, sociedade e conhecimento.

Nessa perspectiva, compreender a formação docente exige reconhecer a coexistência entre ordem, desordem e organização, princípios que se entrelaçam na tessitura da vida e do conhecimento.

Conforme Saviani (2012), somente a partir dos anos 1970 e, sobretudo, na década de 1980, com a abertura política e o retorno das discussões democráticas, novas perspectivas pedagógicas passaram a questionar o modelo da racionalidade instrumental e a reivindicar uma educação mais crítica, dialógica e humanizadora. Sob a luz da complexidade, esse período representa uma virada epistemológica: o reconhecimento de que a educação não se limita à transmissão de saberes, mas é um processo vivo de reconstrução do conhecimento, de religação entre o sujeito e o mundo, entre o pensamento e a ação.

Nesse movimento, a década de 1980, ainda sob o regime autoritário, começa a testemunhar os primeiros sinais de redemocratização que, embora incipientes, abriram espaço para uma nova dinâmica educacional. “As universidades, atentas a esse processo histórico, efetivaram reformas curriculares para formar professores voltados à educação pré-escolar e às séries iniciais do ensino de 1º grau” (Saviani,2012, p. 193). O autor observa que esse movimento representou uma tentativa de ampliar o campo de atuação do curso de Pedagogia, inserindo novas demandas formativas. Entende-se esse movimento como a abertura de sistemas, antes fechados e rígidos, que passam a dialogar com pressões externas e internas, revelando que a educação é também espaço de retroações, bifurcações e reorganizações.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser reconhecida como um direito inalienável e central ao Estado democrático de direito, estabelecendo um novo marco jurídico e político. Trata-se de um exemplo claro do pensamento complexo: a sociedade pressionou por direitos, e a própria educação, reconhecida como um deles, tornou-se produtora de novas formas de cidadania. A educação, nesse sentido, é que educa a sociedade ao mesmo tempo em que é educada por ela.

4.1.3 Reformas contemporâneas e diretrizes curriculares: avanços e tensões (1990–2024)

A década de 1990 inaugura um novo ciclo de reformas educacionais permeadas pelas contradições do ideário neoliberal. Sob o discurso da modernização e da eficiência, as políticas públicas passaram a privilegiar parâmetros de produtividade e competitividade, orientando o campo educacional segundo lógicas empresariais e mercadológicas. A racionalidade técnica e instrumental, que já se insinuava em décadas anteriores, consolidou-se nesse período como

matriz dominante, reduzindo a educação a um meio para atender às demandas econômicas e à lógica da empregabilidade, conforme salienta Libâneo (2013).

Ademais, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96) simboliza essa ambiguidade. Embora essa lei tenha representado um avanço ao consolidar princípios democráticos e ao reconhecer a diversidade como valor formativo, ela também incorporou a lógica da adequação às exigências do mercado. O artigo 2º estabelece que a educação visa ao "pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996, s/p).

Sob essa ótica, a formação docente foi tensionada entre dois polos: de um lado, a busca por uma educação integral, ética e emancipadora; de outro, a pressão por resultados mensuráveis e pela padronização curricular. A epistemologia da complexidade nos permite compreender esse momento não como mera regressão, mas como uma fase de tensão produtiva, em que a contradição pode gerar novas possibilidades de reorganização. O desafio, portanto, está em transformar a lógica do desempenho em uma pedagogia da reflexão, capaz de religar o conhecimento técnico à dimensão humana e planetária da educação.

Assim, nos anos 2000, novas tensões e possibilidades emergiram com a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais, tanto para a formação de professores quanto para o próprio curso de Pedagogia, documentos que passaram a orientar de forma mais sistemática a organização dos cursos e a formação docente.

Como enfatiza Saviani (2012), as Diretrizes Curriculares, para o Curso de Pedagogia de 2006, buscaram diagnosticar e avaliar a realidade educacional brasileira, atribuindo centralidade à formação de professores para a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e também para funções de gestão educacional.

Esse movimento representou um esforço de integrar política, legislação e prática formativa, constituindo-se como um espaço normativo de articulação entre teoria e prática, ainda que permeado por contradições e por permanências de uma tradição fragmentária.

De acordo com Sá (2008, p. 58),

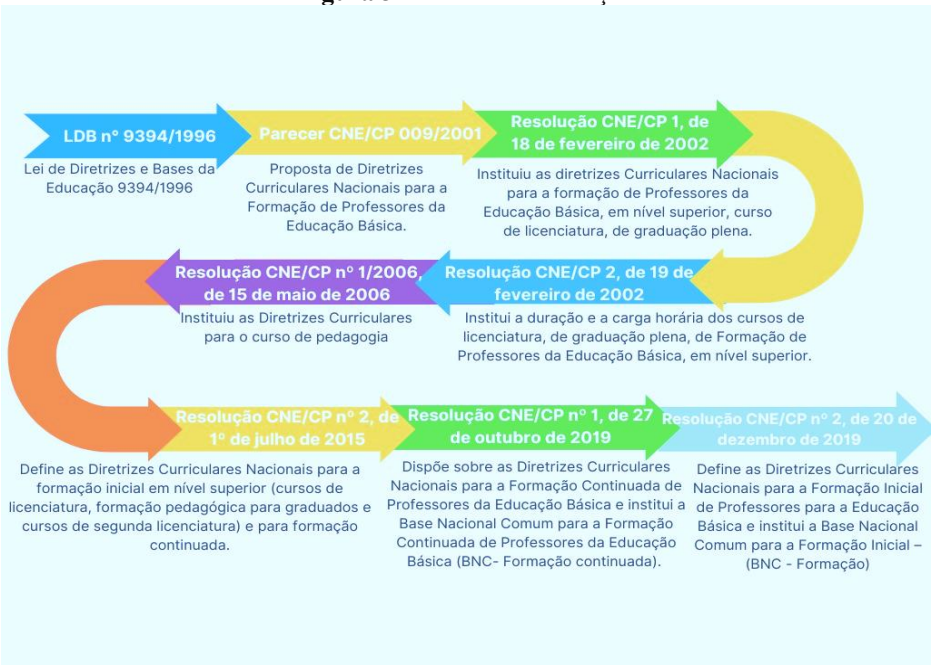
> acredita-se que hoje, em pleno século XXI, a questão epistemológica da Pedagogia, ciência que estuda e elabora um conhecimento científico específico sobre o fenômeno educativo, venha se consolidando e se diferenciando no tocante à especificidade do conhecimento pedagógico em relação às demais ciências do homem que se debruçam sobre a educação no âmbito acadêmico.

Essa afirmação ganha relevância, quando situada na perspectiva moriniana: o curso

de Pedagogia, ao consolidar-se como campo de conhecimento, precisa reconhecer sua condição de ciência aberta, que se alimenta de múltiplos aportes e que não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas ou prescrições normativas. Assim, o percurso histórico da Pedagogia no Brasil não pode ser compreendido de forma linear. Ele constitui uma tessitura complexa, marcada por continuidades e por rupturas, por fragmentações e por tentativas de integração, por permanências e por reformas. Entendemos pela via da complexidade, tratar-se de um processo no qual ordem, desordem e organização se entrelaçam, configurando horizontes incertos, mas férteis para a formação docente no país.

A Figura 3 que se segue apresenta um recorte da trajetória histórica de marcos legais que orientaram as diretrizes da formação de professores no Brasil ao longo do tempo, evidenciando momentos significativos da constituição das políticas educacionais no país. Considerando o escopo deste estudo, o recorte foi ampliado até a Resolução de 2019, a fim de oferecer uma visão mais abrangente e ilustrativa da evolução normativa que sustenta a política educacional contemporânea:

Figura 3 - Marcos da educação



Fonte: Elaboração própria (2025).

O Conselho Nacional de Educação instituiu, por meio da Resolução CNE/CP n.º 1/2002, um marco significativo na formação de professores ao estabelecer o ingresso único nos cursos de licenciatura e reorganizar os currículos sob a centralidade da competência. O Art. 3º do referido documento define que a formação docente deve considerar a competência como concepção nuclear na orientação dos cursos (Brasil, 2002). Embora apresentada como

inovação, essa diretriz passou a ser alvo de críticas por parte de pesquisadores que apontaram seus efeitos sobre a configuração da formação inicial.

Franco e Mascarenhas (2017) acrescentam que esse período foi marcado por uma crise de identidade do curso de Pedagogia, submetido a orientações curriculares múltiplas e, por vezes, contraditórias, o que acentuou disputas em torno de seu estatuto epistemológico e formativo. Pinho (2021) observa que a centralidade da competência operou como reatualização de uma racionalidade tecnicista e pragmática, contribuindo para o aligeiramento da formação docente, expresso tanto na redução da carga horária mínima quanto na fragilidade da articulação entre formação geral e formação pedagógica.

Diante desse cenário, emergiram mobilizações coletivas protagonizadas por entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), com participação de educadores como Libâneo, Pimenta e Kuenzer, que reivindicavam uma concepção de Pedagogia comprometida ética, política e epistemologicamente com a formação docente. Conforme destaca Sá (2008), esse movimento expressou esforços consistentes de pesquisa e de sistematização em torno da demarcação epistemológica da Pedagogia, reafirmando sua centralidade na formação de professores.

Sob a ótica da epistemologia da complexidade, a Resolução de 2002 pode ser compreendida como um marco tensionado, entre o que sinaliza a necessidade de integração de saberes e reconhece certa autonomia institucional, ao mesmo tempo que mantém uma lógica de simplificação e de padronização que empobrece a formação docente. A ênfase na competência tende a reduzir a educação a um conjunto de habilidades técnicas, em detrimento de uma concepção que considere o processo formativo em sua multidimensionalidade, articulando saberes, valores, práticas e relações humanas.

Nesse contexto, os currículos dos cursos de Pedagogia revelam-se não apenas como prescrições legais, mas como espaços de disputa e de reinvenção, nos quais se confrontam projetos formativos distintos.

De acordo com Arroyo (2013, p. 13),

> na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado e ressignificado.

É nesse cenário de tensões que o Conselho Nacional de Educação instituiu, em 2003, uma comissão bicameral responsável pela formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. O processo culminou no Parecer CNE/CP n.º 5/2005, posteriormente

reexaminado pelo Parecer CNE/CP n.º 3/2006 e consolidado na Resolução CNE/CP n.º 1/2006, documento que se tornou referência normativa para a elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso em todo o país. Para Franco e Mascarenhas (2017), essa resolução representou um avanço ao unificar diretrizes, definir conteúdos curriculares, carga horária mínima e a obrigatoriedade da prática, como os estágios supervisionados.

Na continuidade desse processo, a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 ampliou as definições relativas à formação docente ao afirmar princípios como a unidade entre teoria e prática, o trabalho coletivo, a gestão democrática, a valorização profissional e o compromisso social da docência. Ao reconhecer a formação continuada como parte constitutiva do percurso formativo e ao estruturar núcleos curriculares de formação geral, aprofundamento e integração, esse documento sinalizou uma concepção ampliada de docência como ação educativa intencional, articulada a valores éticos, estéticos, linguísticos e políticos (Brasil, 2015).

O Artigo 2º, § 1º, explicita a docência como ação educativa intencional e metódica, articulada a valores éticos, estéticos, linguísticos e políticos, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015). Ao valorizar a prática reflexiva e a formação dialogada com diversas perspectivas, essa resolução aproxima-se da visão da complexidade, na medida em que considera a formação docente como uma construção coletiva, situada e aberta às incertezas, ou seja, que dialoga com a realidade.

Assim, tanto a Resolução de 2006 quanto a de 2015 podem ser lidas como marcos que refletem a dialogicidade entre sociedade, universidade e Estado: são produtos das pressões sociais e acadêmicas, mas também se tornam produtoras de novas configurações curriculares e formativas. Apesar desses avanços, a política educacional brasileira permanece marcada por descontinuidades. A Resolução CNE/CP n.º 2/2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), exemplifica esse movimento ao alinhar diretamente a formação docente à BNCC, reduzindo a autonomia curricular das instituições e reorientando os cursos para um modelo centrado em competências e habilidades instrumentais.

Pinho (2021) considera esse documento como um retrocesso, ao retomar uma racionalidade tecnicista que privilegia o “saber fazer” em detrimento das dimensões éticas, reflexivas e relacionais da docência. Essa inflexão compromete o equilíbrio entre os quatro pilares da educação propostos por Delors (2010) — aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos — ao enfatizar apenas a dimensão instrumental da formação. Ao negligenciar o “saber ser” e o “saber conviver”, a formação docente tende a se tornar fragmentada, funcionalista e incapaz de integrar conhecimento, valores e relações humanas, reduzindo o alcance formativo

da educação.

Essa discussão desloca o debate do plano estritamente normativo para o plano ontológico da formação docente, recolocando a pergunta fundamental: formar para quê e para quem? Franco (2015) problematiza o sentido de formar professores para o exercício da docência, defendendo a superação de uma racionalidade técnica que separa teoria e prática e esvazia a dimensão reflexiva da formação. Em seu lugar, afirma-se a docência como práxis, compreendida como articulação entre conhecimento, valores éticos, estéticos, políticos e culturais.

É a partir dessa filiação epistemológica que esta tese se ancora na epistemologia da complexidade (Morin, 2003; 2011; 2015a), entendendo que a escolha de um referencial epistemológico não é neutra, mas determinante para a coerência dos projetos formativos e para sua capacidade de dialogar com as necessidades históricas e territoriais. Um currículo que ignora essa dimensão tende à fragmentação e à descontextualização, ao passo que o conhecimento pertinente é aquele que contextualiza, integra e religa, evitando as chamadas "cegueiras do conhecimento" (Morin, 2011).

Por fim, a Resolução CNE/CP n.º 4/2024 reafirma a centralidade da diversidade étnico-cultural ao reconhecer a Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo, como parte constitutiva da formação docente, sinalizando avanços importantes para a articulação entre educação e realidade amazônica. No entanto, permanece o desafio de assegurar que tais diretrizes ultrapassem o plano declaratório e materializem-se efetivamente na tessitura curricular dos cursos.

Nesse sentido, o Quadro 6, a seguir, sistematiza os principais elementos das normativas analisadas, destacando seus avanços, limites e diálogos possíveis com os princípios do pensamento complexo de Morin (2015a). A intenção não é estabelecer juízos de valor ou hierarquias entre os marcos legais, mas evidenciar como cada um deles evidencia concepções de educação e de docência que coexistem, tensionam-se e (re)organizam-se no campo da formação de professores.

Quadro 6 - Diretrizes da formação docente no Brasil: avanços, limites e diálogo com a complexidade

Marco Legal	Avanços	Limites	Diálogos com a epistemologia da complexidade baseado em Morin (2003, 2011, 2015a)
LDB 9.394/1996	- Reconhece a educação como direito social. - Define finalidades amplas: pleno desenvolvimento,	- Forte viés adaptativo ao mercado de trabalho. - Formação vista em perspectiva funcionalista ("saber fazer").	Reflete a tensão entre o "saber ser" e o "saber fazer". Aponta para a necessidade de superar a fragmentação entre trabalho, cidadania e formação humana.

	cidadania e qualificação para o trabalho.		
DCNP 2006 (Parecer 5/2005 e Resolução 1/2006)	- Unifica a identidade do pedagogo como licenciatura. - Valoriza a docência na Educação Infantil e anos iniciais. - Incentiva a pesquisa e a prática reflexiva.	- Fragmentação persiste em algumas estruturas curriculares. - Transdisciplinaridade pouco efetiva.	Avanço na perspectiva interdisciplinar. Contudo, não rompe totalmente com o paradigma cartesiano; precisa integrar múltiplos saberes em redes.
Resolução 2/2015	- Fortalece a unidade teoria–prática. - Estabelece carga horária de 3.200h. - Valorização do profissional docente (plano de carreira, condições de trabalho). - Integração entre formação inicial e continuada.	- Implementação desigual nos sistemas de ensino. - Avanços nem sempre efetivados nas políticas locais.	Aponta para uma concepção mais orgânica de formação. Aproxima-se da ideia moriniana de conhecimento pertinente, que integra dimensões éticas, estéticas e políticas.
Resolução 2/2019 (BNC-Formação)	- Define três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento. - Alinha a formação docente à BNCC.	- Reduz autonomia dos cursos. - Enfatiza competências instrumentais. - Risco de formação tecnicista.	Retrocesso ao paradigma reducionista. Contraria o princípio da recursividade e da convivibilidade, pois enrijece a prática docente e a desconecta da complexidade cultural e territorial.
Resolução 4/2024	- Mantém carga mínima de 3.200h. - Estrutura em três núcleos (formação geral, específica e estágio). - Ênfase na diversidade étnico-cultural (indígena, quilombola, campo). - Integra teoria e prática, valoriza inclusão.	- Risco de permanecer no plano declaratório. - Transdisciplinaridade ainda pouco contemplada.	Aproxima-se da perspectiva da complexidade ao valorizar diversidade e inclusão. Porém, precisa avançar para superar fragmentações e articular de fato saberes locais e globais.

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (1996; 2006; 2015; 2019; 2024) e Morin (2003; 2011; 2015).

Ao analisar as bases legais e as diretrizes curriculares que historicamente orientaram a formação de professores no Brasil, observa-se que tais normativas são resultado de processos dinâmicos, nos quais se articulam condições sociais, políticas e culturais específicas. Nesse percurso, a formação docente revela oscilações recorrentes entre momentos de fragmentação tecnicista e esforços de integração, evidenciando a necessidade urgente de currículos capazes de religar saberes, reconhecer a diversidade e preparar os futuros pedagogos para atuar de forma crítica, ética e criativa diante da incerteza e da pluralidade do mundo contemporâneo.

Como problematiza Franco (2015, p. 89), “o que significa formar o professor para exercer a profissão de ensinar?”. A resposta não pode se restringir à mera aplicação de normas ou à adequação a modelos prescritivos, mas exige a construção de uma prática formativa reflexiva, ética e contextualizada. Em última instância, a análise da formação docente, sob o prisma da complexidade, revela a urgência de repensar as estruturas curriculares e pedagógicas

que sustentam os cursos de formação inicial.

Nessa direção, em diálogo com Petraglia (2008), afirma-se a necessidade de uma educação que não se submeta exclusivamente às demandas do mercado, mas que recupere sua dimensão ética, formativa e social. Tal perspectiva convoca uma formação que ultrapasse reducionismos técnicos, articulando diferentes níveis e modos de conhecimento e favorecendo uma compreensão ampliada e integradora da realidade. Trata-se de uma educação que, em vez de fragmentar, busca unir e religar saberes, formando sujeitos capazes de viver e agir em um mundo interdependente, incerto e plural.

Entende-se que situar os cursos de Pedagogia nesse território implica reconhecer que sua presença não se limita à reprodução de modelos nacionais, mas se constitui em diálogo com um espaço marcado por complexidades próprias. Integrante da Amazônia Legal, o Tocantins caracteriza-se pela diversidade cultural, por tensões socioambientais e por desafios relacionados ao pertencimento identitário, elementos que atravessam os processos formativos e demandam uma pedagogia sensível às relações entre o local e o global.

Diante desse panorama, e com o objetivo de conferir maior consistência/adensamento ao objeto da pesquisa, a próxima seção dedica-se à análise do curso de Pedagogia, no âmbito específico da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), situadas na região amazônica do estado, aprofundando suas particularidades, tensões e desafios históricos no contexto da formação docente contemporânea.

4.2 ENTRELAÇAMENTOS HISTÓRICOS, CULTURAIS E ECOLÓGICOS NA CONSTITUIÇÃO DE UMA PEDAGOGIA COMPLEXA DOS SABERES AMAZÔNICOS

A formação histórica do estado do Tocantins , desde o período em que integrava o antigo norte de Goiás até sua efetivação como Unidade Federativa em 1989, configura-se como um processo complexo, tecido por múltiplas interações sociais, políticas, econômicas e culturais. Longe de obedecer a uma linearidade causal, essa trajetória deve ser compreendida como uma rede de retroações, em que os acontecimentos se entrelaçam, se alimentam mutuamente e produzem novas configurações identitárias e regionais.

De acordo com Oliveira (2019) e Castro e Campos (2015), o desmembramento do norte goiano não resultou de um evento isolado, mas da confluência de fatores históricos interdependentes. Entre eles, destacam-se o declínio da mineração, a distância dos centros consumidores e a necessidade de reorganização das atividades econômicas, que impulsionaram a formação de uma dinâmica própria na região.

Oliveira (2019, p. 8) enfatiza que “a divisão territorial que ocorreu no norte de Goiás foi produto da ampliação espacial das atividades econômicas”, revelando que o surgimento do Tocantins esteve profundamente ligado aos fluxos produtivos e às transformações do território.

Nesse contexto, no século XVIII, esse espaço começou a afirmar uma identidade diferenciada dentro do cenário goiano. Com o avanço das articulações políticas e econômicas no século XIX, a criação da Comarca do Norte e a atuação de Joaquim Teotônio Segurado expressaram o desejo de autonomia e as tentativas iniciais de emancipação política. Ainda que frustradas em um primeiro momento, essas iniciativas semearam os fundamentos do projeto de separação que se concretizaria mais de um século depois.

Autores regionais reforçam esse entendimento. Colares e Colares (2016) salientam que a Amazônia, com sua diversidade e desigualdade de ordens, ciclos e contradições, constitui espaço de múltiplas forças históricas, abrindo caminhos para a construção de identidades plurais. Rodrigues (2011), por sua vez, mostra que a criação do estado do Tocantins representou um marco de redefinição das identidades, deslocando os habitantes da condição de “goianos do Norte” para a afirmação como tocantinenses, processo que inaugurou invenções culturais e novos pertencimentos. Essa redefinição identitária mostra a complexidade cultural que atravessa o estado e que precisa ser considerada no campo educacional.

Tal condição expressa uma rica diversidade de povos e de comunidades, a exemplo dos povos originários e quilombolas. Segundo o Governo do Estado (2022), atualmente existem 38 comunidades quilombolas localizadas de norte a sul do estado. Face a isso, realça-se, em diálogo com Rodrigues (2011), que é possível entender que a identidade cultural regional vai além das estruturas políticas, tornando-se uma expressão de pertencimento territorial.

Nesse sentido, não basta pensar o território como recorte político-administrativo; é preciso compreendê-lo como campo cultural, educacional e simbólico, onde as experiências de povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e demais comunidades se articulam à biodiversidade e às tensões provocadas por projetos de desenvolvimento exógenos. Castro e Campos (2015) lembram que a história da Amazônia é marcada por singularidades, por diferenças econômicas, culturais e étnicas, que não podem ser homogeneizadas em um discurso único. A pluralidade amazônica deve ser vista como potência formativa.

Esse percurso histórico refere-se a um ciclo dinâmico no qual os resultados não apenas decorrem das causas, mas passam também a constituir-se como causas de si mesmos, em vista de que os resultados históricos (as derrotas políticas) retroalimentaram as próprias causas (o desejo de autonomia), evidenciando que a história não se dá em linha reta, mas por meio de fluxos de persistências, de rupturas e de reorganizações.

Essa trajetória demonstra como as mudanças emergem da interação dinâmica entre variáveis locais e nacionais, revelando o caráter intrincado e interdependente dos fenômenos históricos. O reconhecimento do Tocantins como parte da região amazônica é um dos desdobramentos dessa complexidade.

Conforme o IBGE (2022), a Amazônia Legal corresponde à área de influência da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), delimitada pelo Artigo 2º da Lei Complementar n.º 124, de 3 de janeiro de 2007. Essa demarcação visa não apenas definir limites geopolíticos, mas também promover políticas integradas de desenvolvimento sustentável, fortalecendo as potencialidades regionais e ampliando a inserção do setor produtivo nos contextos nacional e internacional.

A incorporação do Tocantins à Amazônia Legal, passou a depender das políticas federais e de incentivos fiscais voltados ao desenvolvimento sustentável. Essa situação reflete o que Morin (2003) chama de dialógica, na qual coexistem forças antagônicas e complementares de um lado, a preservação cultural e ambiental da região; de outro, as pressões da modernização econômica e da inserção no mercado global.

Na visão de Forquim e Lima *et al.* (2004), é importante destacar que uma característica estratégica do estado é ser atravessado pelo Rio Araguaia e ter como principal afluente o Rio Tocantins, área que se localiza no âmbito do bioma amazônico, e caracteriza-se por elevada diversidade socioambiental, na qual se inscrevem comunidades que, além de comporem essa pluralidade, constroem seus modos de vida a partir da própria relação com o território, por meio de práticas como a pesca, a agricultura de subsistência e outras formas de interação com a natureza.

Essa realidade dialoga diretamente com o pensamento de Morin (2003), ao evidenciar que cada comunidade traz em si a marca do todo amazônico, ao mesmo tempo em que a Amazônia, enquanto totalidade, se constitui e se expressa nas singularidades culturais, sociais e históricas dessas comunidades.

Desse modo, compreender a constituição histórica do estado, sob a ótica da complexidade, significa reconhecer sua natureza multifacetada, em que se entrelaçam ordem e desordem, permanências e rupturas, local e global. Essa história não é uma sucessão linear de eventos, mas uma teia complexa de interações que a inscreve no coração das tensões amazônicas.

De acordo com Hage (2005, p. 61),

> a Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a

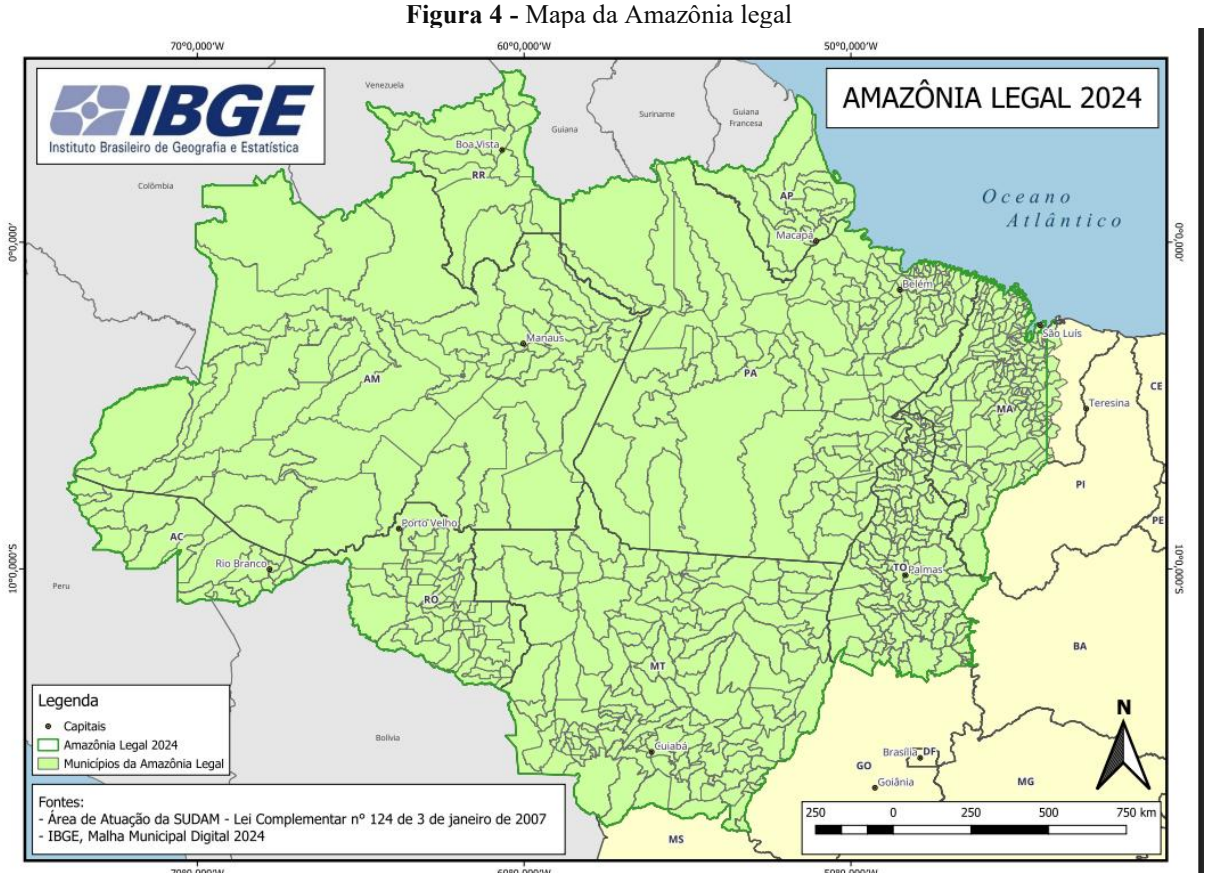
> heterogeneidade, que se expressa de forma bastante significativa no cotidiano da vida, do trabalho e das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos que nela habitam, heterogeneidade essa que deve ser valorizada e incorporada nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região.

Por isso, a formação docente nesse território não pode se dissociar dessa realidade: formar pedagogos na Amazônia Legal implica considerar as especificidades históricas, sociais e culturais da região, como adverte Morin (2011), é preciso situar o local no global e o global no local.

O desafio educacional é construir um conhecimento pertinente, capaz de integrar diversidade cultural, demandas socioambientais e saberes locais à tessitura do saber formal, fortalecendo uma educação crítica e transformadora. Nesse aspecto, importa sublinhar que a formação de professores é de suma importância, não somente por compreender as partes dessa diversidade, mas por ser parte dela, integrá-la no contexto amazônico, como também concebê-la em uma visão de mundo que dialogue com essa complexidade, o que torna significativa, para esses profissionais, a visão de integração, de pertencimento, de ser parte.

A seguir, a Figura 4 ilustra a delimitação da Amazônia Legal, região na qual o estado do Tocantins está inserido. Essa representação cartográfica permite visualizar a abrangência territorial e geopolítica da Amazônia brasileira, destacando a integração do Tocantins a esse contexto regional. Tal inserção reforça a necessidade de pensar políticas educacionais e formativas que dialoguem com a complexidade socioambiental, cultural e histórica da região, reconhecendo os desafios e potencialidades que caracterizam a educação no território amazônico.

Figura 4 - Mapa da Amazônia legal



Fonte: IBGE (2024).

4.2.1 Crise socioambiental, ecologia dos saberes e epistemologia da complexidade na Amazônia

Pertencer à Amazônia Legal envolve, inevitavelmente, uma responsabilidade com a proteção ambiental e com a promoção de modelos de desenvolvimento sustentáveis. Entretanto, como destacam Rosário, Souza e Rocha (2021), a região tem sido palco de processos de devassamento que, ao longo da história, impuseram modelos de desenvolvimento orientados para atender a demandas externas.

Tais modelos, ancorados em lógicas exógenas e monoculturais, têm provocado profundas transfigurações ecológicas, culturais e cognitivas, resultando em desordem socioambiental e em cenários de insustentabilidade econômico-social. Santos (2019) denomina esse fenômeno de “pensamento abissal”, responsável por produzir separações radicais entre o que é considerado conhecimento legítimo e o que é reduzido à ignorância ou à não existência.

Essa racionalidade hegemônica, ao impor uma única forma de conhecer, a científica e ocidental, institui o que o autor chama de monocultura do saber e do rigor, gerando o que ele identifica como injustiça cognitiva: a negação dos saberes locais, populares, ancestrais e comunitários. A resposta a esse modelo é o que Santos (2010) propõe como ecologia dos

saberes[4], uma epistemologia da coexistência, da interdependência e da solidariedade entre diferentes formas de conhecimento.

A ecologia dos saberes, nesse sentido santiano, ultrapassa o campo ambiental e assume uma dimensão ontológica e epistêmica, articulando o equilíbrio entre natureza, cultura e saberes humanos. Trata-se de reconhecer que toda prática racional e toda forma de conhecimento possuem limites, e que apenas por meio do diálogo, e não da dominação, é possível construir um mundo sustentável e plural.

Essa proposição converge profundamente com a epistemologia da complexidade de Morin (2003, 2011), que também denuncia as reduções do pensamento fragmentado e propõe uma reforma do pensamento capaz de religar o humano à Terra e o conhecimento à vida. Enquanto Santos (2010, 2019) fala em traduzir os saberes promovendo a escuta recíproca entre diferentes racionalidades, Morin (2011) convoca à religação dos saberes, reconstruindo as pontes rompidas entre ciência, ética e cultura. Ambos, cada um à sua maneira, sustentam a necessidade de uma ecologia cognitiva, em que a sustentabilidade não se restringe à preservação ambiental, mas se estende à preservação da diversidade epistêmica e cultural da humanidade.

No contexto da Amazônia tocantinense, essa discussão ganha densidade particular. A imposição histórica de modelos desenvolvimentistas e currículos padronizados, moldados por epistemes externas ao território, pode vir a produzir deslocamentos simbólicos e cognitivos, desarticulando saberes tradicionais, modos de vida e formas de pertença. Frente a isso, pensar uma educação na e para a Amazônia requer recuperar a dimensão ecológica dos saberes, conforme postula Santos (2010), articulando a essa educação, o conhecimento científico e acadêmico com os saberes da experiência, das comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas e camponesas que habitam a região.

Outro aspecto que sustenta a necessidade de uma nova abordagem é a preparação para lidar com a incerteza, conforme proposto pelo pensamento de Morin (2011). De acordo com Rosário, Souza e Rocha (2021), as consequências da exploração intensiva da Amazônia não são totalmente previsíveis: crises ambientais, enchentes, queimadas, deslocamentos populacionais e perdas de biodiversidade desafiam permanentemente a estabilidade socioeconômica da

[4] Neste trabalho, o conceito de *ecologia de saberes*, conforme formulado por Santos (2010), é mobilizado como um tecido dialógico e articulador, em interlocução com a epistemologia da complexidade de Edgar Morin, especialmente no que se refere à crítica à racionalidade monocultural e à necessidade de religação dos saberes. Ressalta-se que não se trata de um aprofundamento teórico sistemático da ecologia de saberes em si, uma vez que tal empreendimento extrapola o escopo e os objetivos desta tese, cujo foco analítico incide sobre os gestos de mobilização da epistemologia da complexidade nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia investigados. A referência a Santos (2010) cumpre, assim, a função de ampliar o horizonte interpretativo e fortalecer a leitura contextual da formação docente no território amazônico.

região. A crise civilizatória e socioambiental que atravessa o planeta exige da educação um novo paradigma formativo, capaz de religar o humano à Terra e de repensar o modo como aprendemos e habitamos o mundo.

4.2.2 Formação docente, pedagogia da terra e saberes amazônicos: implicações para os cursos de Pedagogia

A epistemologia da complexidade oferece, assim, um horizonte teórico para uma formação docente ecológica, plural e emancipatória, capaz de resistir ao epistemicídio e de construir práticas pedagógicas comprometidas com a justiça cognitiva, a diversidade cultural e a sustentabilidade planetária. Trata-se de repensar a educação como práxis ecológica de conhecimento, na qual ensinar, aprender e pesquisar se tornem movimentos de re-ligação e re-existência diante das monoculturas que ameaçam a vida e o pensamento.

Como adverte Petraglia (2014), a educação não pode permanecer alheia às múltiplas interdependências que articulam sociedade e natureza. É nessa dialógica conceitual que Gadotti (2000), ao desenvolver sua obra Pedagogia da Terra, oferece uma contribuição fecunda para repensar a formação docente na Amazônia.

Sua proposta desloca o olhar antropocêntrico e mercadológico que historicamente orientou a educação, propondo uma compreensão ecopedagógica da existência, em que aprender significa viver em relação com o mundo, com o outro e com a natureza. Conforme Gadotti (2000, p. 79), "a ecopedagogia é uma pedagogia para a promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana". Segundo o autor, a aprendizagem não se reduz à observação passiva de trajetos previamente definidos, mas constrói-se no próprio ato de caminhar, na vivência concreta dos contextos e na abertura a novos percursos.

Nessa perspectiva, aprender implica integrar-se à realidade vivida, reconhecendo o processo educativo como experiência orgânica, situada no tempo e no espaço, capaz de produzir sentidos a partir da vida cotidiana e de favorecer a formação de sujeitos comprometidos com relações democráticas e solidárias.

Trata-se de uma pedagogia que reintegra o ser humano ao tecido vivo da Terra, reconhecendo que a formação não se realiza apenas na dimensão cognitiva, mas também na ética afetiva e ecológica, próprias de uma educação comprometida com a sustentabilidade da vida e com a solidariedade planetária. Gadotti (2000, p. 79) afirma que "a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação".

Tal perspectiva ressoa fortemente no contexto amazônico, onde a vida e o conhecimento se enraízam no território e nas práticas ancestrais que unem saber e fazer, teoria e experiência. Educar, nesse sentido, significa caminhar com o contexto, vivenciando o processo de abrir novos caminhos. Sendo assim, a ecopedagogia retoma a noção de ecoformação proposta por Gaston Pineau (1992), concebendo o ato educativo como o encontro entre dois movimentos inseparáveis, o educativo e o ecológico, em que a formação humana se faz também formação do meio (Pineau, 1992, *apud* Gadotti, 2000). Essa concepção dialoga com o pensamento complexo de Morin (2011), ao compreender o sujeito como parte de um sistema vivo e interdependente.

Inspirado em Paulo Freire (2018), Gadotti (2000, p. 79) recorda que "o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com a sua realidade". Essa organicidade entre sujeito e meio é o que falta às práticas educativas distanciadas do território, e é precisamente o que os saberes amazônicos preservam: uma educação que emerge do cotidiano, que se aprende plantando, navegando, coletando e narrando.

Por isso, Gadotti (2000, p. 84) adverte que "não aprendemos a amar a Terra lendo livros sobre isso [...]; a experiência própria é o que conta". Amar e compreender o mundo, na perspectiva da Pedagogia da Terra, é viver o aprendizado como pertencimento. Aprender, nesse contexto, é um ato ecológico, envolve compreender a vida em sua trama biológica, cultural e espiritual, dimensões que estruturam os saberes amazônicos. Nesses territórios, educar é habitar o mundo, reconhecer a floresta como mestra, o rio como narrativa e a ancestralidade como epistemologia.

Essa leitura encontra eco nas análises de Hage (2005, p. 62), para quem "a Amazônia apresenta uma estrutura muito peculiar, com elevado grau de complexidade, [...] em que convivem, em um mesmo espaço, economias extrativistas tradicionais e grandes empreendimentos que usam modernas tecnologias". Trata-se de uma realidade dialógica, simultaneamente cooperativa e conflitiva, que expressa a coexistência de duas racionalidades: a tradicional, baseada em saberes comunitários e sustentáveis; e a mercadológica, orientada pela exploração intensiva e pela lógica do capital.

Essa tensão revela, na esteira moriniana, a convivência ordem/desordem/organização de forças aparentemente antagônicas que, ao interagir, produzem novas formas de organização social e cultural. A educação, nesse cenário, tem a tarefa ética e epistemológica de religar essas dimensões, promovendo consciência crítica e solidariedade planetária.

Como afirma Morin (2011), e reverbera fortemente nos estudos de Moraes (2019), educar na complexidade é educar para a incerteza e para a coexistência, como exposto, é tecer

diálogo. Na Amazônia, isso significa formar professores capazes de compreender a diversidade como potência e de agir com responsabilidade diante da imprevisibilidade do mundo.

Trata-se de promover uma reforma do pensamento que articule razão, emoção, ética, diálogo e espiritualidade, cultivando uma cidadania planetária fundada na consciência de interdependência. Para Morin (2011, p. 66), essa consciência surge quando reconhecemos que "habitamos, com todos os seres mortais, a mesma esfera viva (biosfera)".

Portanto, tanto a Pedagogia da Terra, quanto a ecologia dos saberes e a epistemologia da complexidade se encontram no reconhecimento de que a educação deve nascer do vínculo entre o saber e o território. Na Amazônia, isso implica valorizar os saberes ancestrais, a memória coletiva e a relação simbiótica entre cultura e natureza. Não se trata de um romantismo ecológico, mas de uma ética do habitar, que reconhece a Terra como casa comum e o conhecimento como expressão da vida que se entrelaça. Assim, formar professores amazônicos é formar sujeitos planetários, enraizados em sua história e abertos à totalidade do mundo. Consideremos, na sequência, mais uma citação de Morin:

A identidade pessoal define-se, antes de tudo, em referência aos ancestrais e aos pais; "o indivíduo de uma tribo designa-se primeiro como "filho de" e depois por um nome que pode ser de um parente, de um patriarca, de um profeta, de um santo, do qual não somos o único titular" (Morin, 2012, p. 65). Mais amplamente, definimo-nos em referência à nossa cidade, nosso Estado, nossa nação, nossa religião.

À luz dessas reflexões sobre identidade, cultura e pertencimento na perspectiva da complexidade, estabelece-se diálogo com Colares e Colares (2016) e com Rodrigues (2011), que analisam a constituição sociocultural do estado do Tocantins. Esses autores indicam que o território tocantinense se insere em um horizonte amazônico mais amplo, conformando o que denominam de cultura tocantinense amazônica. Tal configuração expressa um pertencimento que se articula a dinâmicas regionais mais amplas, ao mesmo tempo em que se constrói por meio de saberes locais, práticas socioculturais e experiências históricas próprias, resultando na constituição de uma identidade específica.

Nessa mesma direção, Castro e Campos (2015) ressaltam que os processos sociais e econômicos constituem experiências compartilhadas na Amazônia, ainda que marcadas pelas singularidades históricas e culturais de cada estado que a compõe.

Dessa forma, a inserção do Tocantins na Amazônia Legal amplia as possibilidades de compreender a educação como uma prática que articula consciência ecológica, pertencimento cultural e compromisso social. Essa condição territorial e simbólica convoca uma formação docente, que dado um lugar de currículo como território, que reconheça a interdependência

entre o humano e o meio, entre cultura e natureza, entre o global e o local. Na esteira moriniana, compreender o curso de Pedagogia no Tocantins significa situá-lo em um processo recursivo, no qual a história educacional da região se refaz continuamente a partir das interações entre passado e presente, tradição e inovação.

A formação pedagógica, assim, emerge como espaço de religação dos saberes e de reconstrução identitária, em que o educador é, simultaneamente, produto e produtor de uma história que o antecede e que ele próprio transforma. Nesse movimento, educar na Amazônia torna-se mais do que transmitir conteúdos, é participar da reinvenção de um modo de ser e de conhecer enraizado nas condições ecológicas, culturais e sociais do território.

A educação ambiental, nesse contexto, não pode ser concebida como disciplina isolada, mas como eixo transversal que integra todas as áreas do conhecimento e que prepara pedagogos para refletirem criticamente sobre sustentabilidade, diversidade cultural e justiça socioambiental. Nesse horizonte, UFT e UFNT assumem papel essencial como espaços de pesquisa, formação e extensão, capazes de produzir saberes enraizados na realidade local e, ao mesmo tempo, conectados às demandas globais.

Ao valorizar as culturas e os saberes tradicionais, e integrar essa riqueza às práticas formativas, essas instituições contribuem para a construção de uma educação complexa, crítica e transformadora, que reconhece o Tocantins como parte da Amazônia e, simultaneamente, como espaço singular de produção cultural e científica que tem suas características e peculiaridades próprias.

Portanto, ao articular a consciência ecológica com a identidade cultural, vemos que o desafio educativo na Amazônia não se limita à preservação ambiental, ou a disciplinas isoladas nos currículos, mas abrange a valorização da diversidade cultural e histórica que constitui o território. Nesse sentido, pensar os PPCs da Pedagogia na UFT e na UFNT é refletir sobre como tais documentos assumem ou negligenciam essas dimensões, e como formam pedagogos capazes de enfrentar os desafios contemporâneos da região, a partir da perspectiva da complexidade e do compromisso ético com a vida planetária.

Diante dessas reflexões, torna-se necessário avançar da problematização dos princípios éticos, ecológicos e culturais para a compreensão de como eles se articulam no interior da formação docente em contextos amazônicos concretos. Assim, o próximo tópico desloca o olhar para a complexa trama que envolve tempos históricos, saberes plurais e territórios específicos, como expressões de uma formação que se constrói na interdependência entre o local e o planetário, entre a memória e o devir, eixo central da Pedagogia na Amazônia tocantinense.

4.3 RELIGAR TEMPOS, SABERES E TERRITÓRIOS: A COMPLEXIDADE DA PEDAGOGIA NA AMAZÔNIA TOCANTINENSE

Compreender a trajetória do curso de Pedagogia na região amazônica do estado do Tocantins, especificamente da UFT e UFNT, implica reconhecer que essa história se constitui como um movimento de religação entre tempos, saberes e territórios, não se reduzindo a uma sucessão linear de eventos institucionais, mas configurando-se como um processo dinâmico de entrelaçamento entre fatores sociais, culturais, políticos e ambientais.

A formação docente nesse território emerge como um sistema vivo, em permanente interação entre o local e o global, em que a educação se reinventa diante das tensões e retroações que atravessam a Amazônia Legal, bem como a historicidade que a constitui.

Pinho (2007), em sua pesquisa, revela-nos que a formação docente no Tocantins, ainda que entrelaçada com os desafios do país, tem evoluído de forma notável desde a criação do estado. A partir da década de 1990, observa-se uma transformação profunda, em que múltiplos fatores – históricos, políticos e educacionais convergem, promovendo mudanças significativas. Em um período de 14 anos, o índice de funções docentes exercidas por professores com Ensino Fundamental incompleto no Tocantins foi reduzido de 24,4% (em 1989) para 4,9% (em 2002), representando uma diminuição de 85% (Pinho, 2007).

Nessa dinâmica, coexistem diferentes modalidades de ensino, como a Educação a Distância (EAD) e a presencial, que, de forma articulada, têm contribuído para ampliar o acesso e as oportunidades formativas no estado do Tocantins. Conforme analisa Pinho (2007), essa expansão da educação superior integra um movimento mais amplo de interiorização do conhecimento e de reinvenção social, no qual o curso de Pedagogia, em suas configurações presenciais e a distância, expressa esforços de democratização do ensino e de religação entre formação acadêmica e vida social.

É no interior desse movimento de expansão e interiorização do ensino superior que se inscreve o processo de institucionalização da formação docente no Tocantins, cujo marco inicial se vincula à criação da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS).

4.3.1 A institucionalização do ensino superior e o eixo formativo docente no Tocantins: Unitins e interiorização

A gênese do ensino superior tocantinense não pode ser dissociada da história do antigo norte goiano. Antes da criação da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), em 1990, instituições pioneiras como a Faculdade de Filosofia do Norte Goiano (1963), a Faculdade de

Educação, Ciências e Letras de Araguaína (1984) e a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi (1985) pavimentaram o caminho para a formação de professores no recém-criado estado. Como observa Pinho (2007), a Unitins surge como fruto de mobilizações coletivas, nas quais sociedade civil, educadores e poder público se articularam em torno da necessidade de uma educação superior interiorizada e comprometida com o desenvolvimento regional.

Em 1991, as Faculdades de Filosofia do Tocantins (Fafitins) e de Educação, Ciências e Letras de Araguaína (Facila) foram integradas à Unitins, ampliando o alcance territorial e consolidando o projeto de interiorização da educação superior. Essa criação, fruto de mobilizações que envolveram professores, sociedade civil e poder público em um movimento de convergência, ilustrando o princípio da recursividade social, ao mesmo tempo em que a sociedade produziu a universidade, esta, por sua vez, passou a produzir novos modos de pensar e formar sujeitos para a própria sociedade.

A criação da Unitins, oficializada pelo Decreto nº 252/1990[5], segundo Pinho (2007) registra que, em consonância com a Lei nº 136/90, a criação da Fundação Universidade do Tocantins, cujo funcionamento foi autorizado pelo Decreto nº 2.021, de 27 de dezembro de 1990, sendo instalada na cidade de Miracema do Tocantins. e sua posterior incorporação à Universidade Federal do Tocantins (UFT), no início dos anos 2000, representam mais do que marcos administrativos: são manifestações de um processo de reorganização institucional em resposta às transformações históricas e epistemológicas do país.

Como destaca Pinho (2007, p. 63), "a maior parte dos cursos oferecidos pela Unitins foca na formação de professores: dos trinta cursos disponíveis, dezoito são licenciaturas", o que evidencia um direcionamento estratégico para a docência, sinal inequívoco de que o eixo fundante da universidade era a formação de professores. Essa orientação evidencia um princípio de interdependência entre a sociedade e a instituição formadora: as demandas educacionais alimentam o surgimento da universidade, que, por sua vez, busca formar sujeitos capazes de responder às necessidades educacionais do território, ainda em construção.

Essa articulação pode ser entendida na concepção moriniana como a complexidade organizadora dos sistemas sociais, visto que, a capacidade de produzir instituições que, ao mesmo tempo em que emergem do contexto, transformam e o recriam. Contudo, observa-se que a gênese e o desenvolvimento do ensino superior no Tocantins não seguem uma linearidade evolutiva, mas revelam um movimento dinâmico, em que ordem, desordem e organização se

[5]Decreto nº 252/1990 – Instituiu oficialmente a Universidade do Tocantins (Unitins), criando a estrutura universitária estadual e autorizando seu funcionamento.

entrelaçam de forma recursiva, configurando os múltiplos caminhos da formação em Pedagogia. Esse entrelaçamento expressa o que Morin (2011) denomina de processo complexo de auto-organização, no qual a instabilidade e a contradição não são desvios, mas forças propulsoras de criação e renovação institucional.

Segundo Rocha (2025, p. 7):

> com a encampação das faculdades já existentes, a UNITINS expandiu a oferta do ensino superior, abrangendo geograficamente de Norte a Sul do estado do Tocantins. Seu crescimento processual foi resultado muito mais da pressão reivindicatória das lideranças partidárias, na luta pelo desenvolvimento econômico-social do Estado, em suas respectivas regiões, por meio do ensino superior, do que em decorrência de um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Essa observação de Rocha (2025) é elucidativa, pois permite compreender o ensino superior tocantinense como um processo fortemente atravessado por dinâmicas políticas e reivindicatórias próprias do contexto de criação do Estado. A expansão inicial da Unitins respondeu, sobretudo, a uma lógica de territorialização e interiorização do acesso ao ensino superior, marcada por demandas regionais urgentes e por pressões sociais legítimas em torno do desenvolvimento econômico e educacional.

Nesse movimento, a consolidação de um projeto formativo sustentado por uma matriz filosófica e pedagógica mais sistematizada foi sendo construída de forma processual, em meio a tensões, negociações e rearranjos institucionais característicos de contextos de fundação e expansão universitária.

Na Amazônia tocantinense, essas interações ganham contornos ainda mais intensos, pois nelas se entrecruzam desigualdades estruturais, saberes tradicionais e políticas de modernização que desafiam a universidade a religar o conhecimento às condições concretas de vida e a pensar a formação docente em sua dimensão ética, ecológica e planetária, conforme postulam os estudos de Hage (2005).

Pela via da complexidade, tal cenário reforça a importância de reinterpretar a história da formação docente no Tocantins como uma tessitura em construção, atravessada por forças políticas, econômicas e culturais, que precisa ser continuamente reconfigurada em direção a um projeto educativo situado, crítico e integrado ao território amazônico.

Sob essa ótica, a trajetória do ensino superior no Tocantins reflete, em escala local, a própria complexidade da educação brasileira, cuja diversidade pedagógica, social e cultural exige a integração de múltiplos saberes e temporalidades. Historicamente, o Brasil se constitui

como um espaço de interações entre matrizes culturais heterogêneas, e a educação, enquanto fenômeno social, traduz essa pluralidade, conforme estabelece a LDB 9.394/96.

4.3.2 Federalização e reconfiguração do sistema universitário: da Unitins à UFT

Nessa tessitura, a Unitins e a UFT não se apresentam como estruturas estanques, mas como sistemas interdependentes que dialogam, disputam e colaboram, influenciando diretamente o desenvolvimento social e educacional da região. Conforme observa Pinho (2007), com a criação da Universidade Federal do Tocantins (UFT) no início dos anos 2000, o sistema universitário estadual foi ampliado e federalizado, mantendo o foco na formação docente. Em sua estrutura multicampi, a UFT passou a abrigar cursos de Pedagogia em Arraias, Miracema, Palmas e Tocantinópolis[6], cada um articulado às especificidades socioculturais de seu território e às demandas regionais da educação básica.

Conforme PPC/UFT (2018) do *Campus*[7] Miracema, esse momento de inflexão na história do ensino superior tocantinense, no qual a transição entre a Unitins e a recém-criada UFT foi marcada por instabilidades, disputas de poder e mobilizações coletivas. A suspensão dos vestibulares entre 2000 e 2002 evidencia o tensionamento entre o projeto político de federalização e as demandas sociais por continuidade da formação docente.

Nesse contexto, o movimento estudantil e a comunidade local assumiram protagonismo, configurando um processo de auto-organização social que antecede e, de certo modo, pressiona a consolidação da UFT em 2003. A substituição do curso Normal Superior pela Pedagogia, por sua vez, expressa a busca por uma identidade docente unificada e por um paradigma formativo que superasse a fragmentação entre teoria, prática e contexto social.

Essa passagem histórica pode ser lida à luz da epistemologia da complexidade, como uma retroação entre desordem e reorganização, o sistema universitário local, ao enfrentar a instabilidade (desordem), foi levado a se reorganizar em novas bases institucionais e epistemológicas (ordem), instaurando um movimento formativo de federalização da educação superior.

Segundo Rocha (2025, p. 08):

---

[6]Lei nº 13.856, de 8 de julho de 2019, que cria a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), a partir do desmembramento da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

[7]Optou-se por manter, ao longo do texto, a grafia do termo *campus* conforme registrada nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) analisados, respeitando-se a forma adotada nos documentos institucionais, ainda que coexistam, na literatura acadêmica e normativa, diferentes convenções de uso.

> todavia as decisões acordadas entre governos estadual e federal, para o entendimento do que se chamava federalização, consistiu na transferência patrimoniais e acadêmicas de uma para a outra. Foi necessário um tempo para que se entendesse a mudança em relação à reorganização da Universidade estadual e lenta assimilação da cultura institucional da Universidade Federal.

Assim, na perspectiva do autor, a UFT herdou e reconfigurou as estruturas, os cursos e as culturas acadêmicas da Unitins, inaugurando uma fase em que a formação docente passou a se expandir em quatro polos de interiorização, Arraias, Miracema, Palmas e Tocantinópolis, cada qual articulando-se às singularidades do território.

De acordo com Rocha (2025), o primeiro Projeto Pedagógico Curricular (PPC) da Pedagogia, elaborado pela Unitins em 2001, foi reestruturado em 2003 em meio às discussões que atravessavam os cursos de licenciatura, principalmente para atender às exigências do Cadastro Geral dos Cursos Superiores/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), antes de sua migração para o sistema e-MEC da recém-criada Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Conforme assegura Rocha (2025), esse movimento de transição institucional ocorreu em um contexto de crise de identidade do curso de Pedagogia, no qual a própria natureza da formação, se bacharelado, licenciatura, generalista ou especialista, era objeto de controvérsia e de busca de legitimidade.

Ainda segundo o autor, o colegiado, diante das incertezas normativas e conceituais, recorreu aos Decretos nº 3.276/1999 e nº 3.554/2000, à Resolução CNE/CP nº 01/1999 e ao Parecer CNE/CES nº 133/2001, que tratavam do Curso Normal Superior (CNS) e dos institutos superiores de educação, na tentativa de definir o perfil e as habilitações do pedagogo.

Contudo, a ausência de um PPC discutido e aprovado de forma participativa resultou em indefinições estruturais, evidenciadas pela ambiguidade entre a ênfase na supervisão educacional e a omissão quanto à docência. Assim, nas palavras de Rocha (2025, p. 10), "o curso nasceu imerso em contradições, um verdadeiro lago agitado", refletindo as disputas políticas e epistemológicas que perpassavam a institucionalização da Pedagogia no Estado e revelando, desde sua origem, a necessidade de um projeto formativo que integrasse de modo coerente teoria, prática e identidade profissional. Segue a citação do autor:

> Compreendemos que "arranjos curriculares" não efetivam mudanças efetivas de projetos pedagógicos curriculares. Uma mudança de currículo vai além do confronto de matrizes curriculares e da escolha de componentes disciplinares para elaborar um outro currículo. O currículo não é apenas um plano padronizado de estudos, elaborado isoladamente. Implica conhecer a história das disciplinas, as exigências contemporâneas do ensinar e aprender, a cotidianidade, a organização do currículo como projeto formativo, para além de um conjunto de matérias, conteúdos, cargas-

> horárias, tempos e espaços de profissionalidades. Mais do que teorizar o currículo, queremos, com ele e a partir dele, analisá-lo eticamente, responsabilizando-nos pelos quereres, fazeres e dizeres (Rocha, 2025, p. 12).

A reflexão de Rocha (2025) amplia o entendimento de que reformular um currículo não se resume a reorganizar disciplinas ou cargas horárias, mas requer uma transformação paradigmática da própria concepção de formação. Essa leitura dialoga diretamente com o percurso histórico do ensino superior tocantinense, no qual cada reestruturação curricular, da Unitins à UFT e, mais recentemente, à UFNT, conforme está descrito no tópico 4.3.4, revelou não apenas ajustes técnicos, mas disputas de sentido sobre o que significa formar professores no território amazônico.

Assim, a mudança curricular, à luz da complexidade, deve ser compreendida como processo vivo e ético de religação entre história, território e projeto humano, o que torna o curso de Pedagogia um *locus* privilegiado para repensar o conhecimento em sua dimensão contextual, crítica e planetária.

4.3.3 O curso de Pedagogia nos *campi* e a formação situada: Miracema, Arraias, Palmas e Tocantinópolis

Desse modo, o *Campus* de Miracema, antiga capital do estado, expressa esse entrelaçamento entre o político e o educativo. Conforme registra o UFT-PPC/2018, a criação do Curso de Pedagogia do C*ampus* de Miracema está vinculada às mudanças político-pedagógicas promovidas pela Unitins entre 1999 e 2002, período em que foi instituído o Centro Universitário de Formação de Profissionais da Educação (Cefopes), por meio da Portaria nº 077/99.

O Cefopes de Miracema passou a ofertar os cursos de Pedagogia e Normal Superior, voltados à formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo o curso de Pedagogia sido autorizado concomitantemente por meio do Parecer nº 145/99, do Conselho Estadual de Educação.

Nesse espaço, o curso de Pedagogia, com habilitações em Administração e Supervisão Educacional, coexistiu com o curso Normal Superior, concebido para atender às novas diretrizes da docência nos anos iniciais, conforme previa a Resolução nº 036/2000 do Conselho Estadual de Educação do Tocantins, que regulamentou a criação e o funcionamento dos cursos de formação de professores em nível superior no estado, em consonância com a LDB nº 9.394/1996 e com a exigência de formação superior para docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com a incorporação da Unitins pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), em 2003, o curso de Pedagogia foi reconfigurado de acordo com a Lei nº 9.394/96 (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP nº 05/2005; Resolução CNE/CP nº 01/2006). O processo de atualização do PPC de Miracema, realizado entre 2004 e 2007, caracterizou-se por uma ampla participação de docentes, discentes e comunidade local, reafirmando o compromisso com a gestão democrática e a formação como práxis social, conforme (PPC/UFT, 2018).

De modo semelhante, o curso de Pedagogia do *Campus* de Arraias, localizado no sudeste do estado e com forte presença de comunidades rurais e quilombolas, teve sua origem em 1990, quando o Estado recém-criado pela Constituição de 1988, passou a organizar sua rede de ensino superior com o apoio da Universidade Federal de Goiás, que elaborou o projeto da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins).

Nesse contexto, o *Campus* de Arraias também foi um dos primeiros municípios contemplados com um Centro de Extensão Universitária, voltado à formação de professores. As atividades pedagógicas iniciaram-se oficialmente em 15 de março de 1991, e em 1992 o curso teve sua estrutura curricular aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Tocantins.

De acordo com o PPC/UFT (2018) O curso surgiu com o objetivo de atender à demanda urgente por formação docente em uma região marcada por baixos índices educacionais. Inicialmente, oferecia habilitação em Administração Escolar, voltando-se para a qualificação de profissionais do magistério das redes públicas e privadas. Na década de 1990, o *campus* expandiu suas ações, implantando o curso de licenciatura em Matemática (1995) e o Normal Superior (2001), destinado à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com a federalização da Unitins e a criação da Universidade Federal do Tocantins (UFT) em 2000, consolidada pelo Decreto nº 4.279/2002, o *Campus* de Arraias passou a integrar a estrutura *multicampi* da UFT, assumindo um papel estratégico na interiorização da educação superior e na qualificação de professores para o sudeste tocantinense e regiões limítrofes do nordeste goiano e sudeste baiano.

O PPC/2018 registra que o *campus* foi palco de intensos debates e reformulações curriculares ao longo dos anos 2000, especialmente após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia em 2006 (Res. CNE/CP nº 01/2006), que consolidaram à docência como base identitária da Pedagogia. Em 2004, um processo de unificação entre os cursos de Pedagogia e Normal Superior resultou em um novo projeto formativo, ancorado em princípios de gestão democrática, interdisciplinaridade e articulação entre teoria e prática, aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe/UFT).

Desse modo, o PPC de Arraias (2018) inscreve-se no contexto do movimento de interiorização da educação superior no Tocantins, ao enunciar o compromisso com a formação docente voltada às realidades locais e às práticas educativas situadas no território. O documento apresenta diretrizes que indicam a valorização do diálogo entre saberes acadêmicos e saberes produzidos nas comunidades rurais, quilombolas e escolares da região, configurando um campo fecundo para a análise de como tais princípios são formulados e tensionados no âmbito da formação inicial em Pedagogia.

Essa orientação formativa, ancorada no tripé ensino-pesquisa-extensão, indica a construção de um perfil profissional atento às diversidades e às demandas da Amazônia Legal. Ao enunciar o compromisso com uma educação que valoriza o diálogo entre saberes acadêmicos e populares, o documento aproxima-se das reflexões de Moraes (2019), para quem um dos desafios contemporâneos da educação consiste em religar o humano ao seu contexto, à sua cultura e à sua história.

Nessa mesma direção, o *Campus* de Palmas, criado em um contexto de transição institucional e de redefinição das políticas públicas de ensino superior, amplia o debate sobre o papel da Pedagogia na formação de professores em um cenário urbano e plural. A história de sua implantação e consolidação revela outras dimensões do processo de expansão universitária, nas quais se entrecruzam desafios políticos, epistemológicos e pedagógicos que refletem a complexidade da formação docente na região amazônica.

O curso de Pedagogia do *Campus* de Palmas inscreve-se em um processo histórico que reflete, como o de Miracema e de Arraias, a consolidação da Universidade Federal do Tocantins (UFT) como instituição formadora de professores. Criado em 2001, durante a transição da Unitins para o sistema federal de ensino superior, o curso assumiu um papel estratégico na articulação entre políticas públicas e formação docente crítica, configurando-se como um dos eixos de sustentação da jovem universidade.

Essa transição institucional, concretizada em 2003 com a federalização da UFT, expressa um momento de reorganização estrutural e epistemológica, no qual a universidade pública buscou afirmar sua identidade democrática, plural e comprometida com o desenvolvimento regional. A implantação do curso de Pedagogia em Palmas simbolizou, portanto, não apenas a expansão do ensino superior no estado, mas também o movimento de religação entre o saber acadêmico e as realidades amazônicas, reafirmando a docência como práxis transformadora e como eixo articulador entre conhecimento, ética e compromisso social.

Conforme Pinho (2007), essa passagem representou não apenas uma mudança institucional, mas a materialização de um projeto educacional gestado a partir das mobilizações

sociais e políticas que acompanharam a criação do Estado do Tocantins, orientado pela necessidade de garantir o acesso à educação superior e de formar professores para suprir as redes públicas emergentes.

Como observa Sá (2008), a educação é um fenômeno movente e contraditório; o curso de Palmas materializa esse movimento ao produzir uma pedagogia que pensa a cidade, mas não perde o vínculo com o território amazônico e com suas demandas culturais. O PPC/UFT (2022) revela a maturação desse percurso, ao propor uma formação docente alicerçada no tripé ensino, pesquisa e extensão, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006; 2015) e com as novas demandas educacionais da região, inclusive em forte referência à Amazônia.

A proposta pedagógica do *Campus* de Palmas ancora-se em uma concepção de universidade pública democrática e socialmente referenciada, comprometida com o desenvolvimento sustentável da Amazônia e com a humanização das práticas educativas. O documento enfatiza que formar pedagogos significa "compreender e transformar o real", articulando saberes teóricos, práticos e éticos em um processo de formação contínua e reflexiva.

Desse modo, entendemos que a universidade forma sujeitos que, ao retornarem às escolas e comunidades, transformam o próprio contexto que lhes deu origem. Nessa perspectiva, o curso de Pedagogia de Palmas constitui um marco no processo de institucionalização e expansão do Ensino Superior no Tocantins, uma vez está situada na capital do estado, simbolizando a religação entre o conhecimento acadêmico e as realidades locais.

Sua proposta pedagógica de curso, reafirma o compromisso com uma formação crítica, interdisciplinar e ética, que reconhece a educação tocantinense como práxis transformadora, o que inscrito nessa premissa prepara o caminho para a análise do curso de Tocantinópolis, cuja história dialoga com essas mesmas forças de transformação, mas sob condições regionais singulares.

Nesse cenário, o curso de Pedagogia do *Câmpus*[8] de Tocantinópolis representa o elo mais antigo e simbólico dessa trajetória. Criado em 1970 como Centro de Formação de Professores Primários (CFPP), ele acompanha a própria história da profissionalização docente no norte do estado. Transformado ao longo das décadas, passou da Unitins à UFT e, posteriormente, à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), criada pela Lei nº 13.856/2019.

[8]Optou-se por manter, ao longo do texto, a grafia do termo *câmpus* conforme registrado no referido Projeto Pedagógico de Curso (PPC), respeitando-se a forma adotada nos documentos institucionais, ainda que coexistam, na literatura acadêmica e normativa, diferentes convenções de uso.

O PPC (2023) do curso, vinculado ao Centro de Educação, Humanidades e Saúde (CEHS), evidencia a continuidade dessa vocação formadora, destacando sua inserção no território do Bico do Papagaio[9] - espaço de intensa diversidade étnica e sociocultural e que seu percurso expressa o compromisso com a interiorização do ensino superior e com a valorização das práticas educativas locais, isso porque, houve um contexto de transição da UFT para UFNT.

4.3.4 A UFNT no contexto amazônico: reconfigurações institucionais e desafios formativos

A criação da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), instituída pela Lei nº 13.856, de 8 de julho de 2019, emerge como resultado de um longo processo de mobilização social e acadêmica que transcende o campo administrativo. Mais do que uma simples cisão institucional da Universidade Federal do Tocantins (UFT), a UFNT representa a materialização de um projeto coletivo de reconfiguração do ensino superior na Amazônia Legal.

Essa transição institucional, já buscando fazer relações com os pressupostos de Morin (2011), especificamente à luz dos Sete saberes, mostra-se como um gesto institucional que busca produzir conhecimento pertinente sobre e para o território, reposicionando a universidade no horizonte da identidade terrena e assumindo o desafio de enfrentar as incertezas inerentes aos processos de reorganização do ensino superior em contextos amazônicos.

Conforme PPC/UFNT (2023), a origem dessa mudança remonta às discussões iniciadas ainda na década de 2010, quando movimentos de docentes, estudantes, técnicos e lideranças regionais começaram a reivindicar uma universidade que refletisse as especificidades do norte tocantinense, especialmente nas regiões do Bico do Papagaio e entorno, marcadas por vulnerabilidades socioeconômicas e grande diversidade cultural e ambiental.

Esse movimento, consolidado em audiências públicas e consultas interinstitucionais, pode ser compreendido, na esteira moriniana, como a expressão de uma dinâmica formativa que reconhece a historicidade dos processos institucionais, a incerteza como condição constitutiva das decisões educacionais e a necessidade de contextualização do conhecimento.

[9]O Bico do Papagaio, no extremo norte do Tocantins, é uma região de transição entre o Cerrado e a Floresta Amazônica, marcada por diversidade étnica, com presença de povos indígenas como os Apinajé, cuja subsistência tradicional se baseia na agricultura e na caça (Portal Amazônia, s.d. grifo nosso). Disponível em: https://portalamazonia.com/turismo/conheca-bico-do-papagaio-regiao-turistica-do-tocantins-que-faz-fronteira-com-maranhao-e-para/. Acesso em: 17 jan. 2026.

Conforme salienta o *site* da instituição (2024[10]), na medida em que a comunidade acadêmica e civil produziu, por sua própria ação, as condições de possibilidade de uma nova universidade. A UFNT nasce, assim, do diálogo entre diferentes forças e temporalidades: a expansão da UFT, os projetos de interiorização do ensino superior e a necessidade de consolidar uma instituição voltada à realidade amazônica e à valorização dos saberes locais.

A criação da nova universidade, com sede em Araguaína e um *campus* em Tocantinópolis, concretiza uma transformação paradigmática, pois desloca o eixo de decisão e de gestão acadêmica para o norte do estado, descentralizando o poder universitário e reafirmando o princípio da regionalidade como fundamento político e epistemológico da formação superior, com projeção de outros dois *campi:* em Xambioá e Guaraí.

Sob a ótica da epistemologia da complexidade, essa transição não pode ser compreendida como ruptura linear entre duas instituições, mas como processo de reorganização, pois o que se tem é um sistema vivo, em que as estruturas herdadas da UFT, seus cursos, docentes, projetos e culturas institucionais, se reconfiguram no interior de um novo organismo universitário, produzindo novas interações e sentidos.

Essa passagem ilustra o princípio da interdependência entre ordem e desordem: a criação da UFNT, pressupõe-se ter gerado instabilidade inicial, mas também permitiu a emergência de novas formas de organização, mais sensíveis à complexidade territorial e às demandas da Amazônia Legal.

A constituição da UFT e da UFNT deve, portanto, ser entendida como expressão de um movimento histórico em que a sociedade e suas instituições se reorganizam mutuamente, espaços que se retroalimentam de suas próprias práticas, reformulam-se e produzem novos sentidos. Como afirma Sá (2008, p. 59), “a educação é um fenômeno humano: histórico, inconcluso, movente e contraditório”, o que exige da Pedagogia a construção de categorias próprias de análise e a produção de conhecimento situado, sensível às transformações e às singularidades do território.

Assim, compreender o curso de Pedagogia na UFT e na UFNT na região amazônica do Tocantins é reconhecer que sua trajetória se constitui em uma tessitura de retroações históricas, movimentos de expansão, reformas curriculares e desafios epistemológicos. Sua relevância não reside apenas na formação técnica de professores, mas na produção de um pensamento educacional enraizado no território e aberto ao mundo, um pensamento capaz de religar o local e o global, o saber e a vida, a ciência e a cultura.

---

[10]Disponível em: https://ufnt.edu.br/2024/07/11/ufnt-completa-5-anos-de-sua-criacao/. Publicado: 11/07/2024, 17h37, última modificação: 12/07/2024, 16h20. Acesso em: 10 out. 2025.

Essa compreensão dialoga com a proposta de Santos (2019), para quem as instituições e as práticas educativas situadas em contextos periféricos, como o amazônico, expressam zonas de tradução entre racionalidades distintas, o global e o local, o científico e o popular, o moderno e o ancestral. A história da formação docente no Tocantins pode, assim, ser lida como um processo de ecologia dos saberes, no qual a universidade deixa de ser apenas reprodutora de paradigmas hegemônicos e passa a constituir-se como território de interconhecimento, aberto à escuta de outros saberes, à experimentação pedagógica e à produção de alternativas cognitivas enraizadas no lugar.

Nesse sentido, pensar a formação docente na Amazônia sob o prisma da complexidade significa reconhecer as tensões e as potencialidades locais como fontes epistemológicas, e não como limitações. O Tocantins, como parte desse todo interconectado, enfrenta suas próprias singularidades e desafios entre a dependência das políticas nacionais e a potência criadora de seus territórios e comunidades, constituindo-se, assim, como laboratório vivo de uma educação complexa, plural e emancipada.

Diante dessa compreensão, torna-se necessário deslocar a análise do plano institucional e histórico para o plano epistemológico-metodológico da pesquisa. O capítulo seguinte apresenta os fundamentos que orientaram o percurso investigativo, explicitando a epistemologia da complexidade como referência teórica e metodológica, bem como os procedimentos adotados para analisar os processos formativos nos cursos de licenciatura em Pedagogia na UFT e UFNT.

5 METODOLOGIA – CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa em educação, especialmente quando orientada pela epistemologia da complexidade, não se configura como um percurso linear, mas como uma travessia marcada pela incerteza, pela abertura e pela construção situada do conhecimento. Tal compreensão dialoga com Moraes (2025) ao afirmar que:

> pesquisar em educação é para avançar as fronteiras do conhecimento, procurar compreendê-lo em sua multidimensionalidade e complexidade. É fazer avançar o conhecimento construído sobre as experiências educacionais desenvolvidas, sabendo que nenhum conhecimento é definitivo e nenhuma experiência é repetível (Moraes, 2025, p. 23).

Nesse horizonte, este capítulo apresenta os caminhos metodológicos da investigação, compreendidos como um movimento de aproximação entre sujeito, objeto e realidade. Conforme assinalam Lupi, Behrens e Sá (2021, p. 4), "o ato de pesquisar, na perspectiva da complexidade, exige a religação dos saberes, a compreensão de que as partes estão em retroação com o todo e vice-versa, e a interação dialógica entre as partes do objeto e do sujeito pesquisador". Essa concepção tensiona a noção clássica de método como um conjunto fixo de regras, uma vez que, como destaca Moraes (2021, p. 189), o método "já não pode ser concebido como algo predeterminado que funcione de modo linear". Assim, esta investigação assume o método como um processo emergente, dinâmico e relacional, no qual teoria e percurso investigativo se constroem de forma recursiva.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, com base na pesquisa documental dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de quatro cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados por universidades públicas do estado do Tocantins - três vinculados à Universidade Federal do Tocantins (UFT) e um à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

Considerou-se, como eixo interpretativo, o pertencimento geopolítico do Tocantins à Amazônia Legal, reconhecendo que os discursos formativos expressos nos PPCs são atravessados por dimensões históricas, culturais, socioambientais e territoriais. A análise de conteúdo (AC) – de Bardin (2016), foi adotada como procedimento analítico, tendo como dimensões interpretativas os Sete Saberes de Morin (2011), o que possibilitou compreender como as diretrizes formativas dialogam — ou não — com os pressupostos da epistemologia da complexidade na formação docente.

5.1 DIMENSÕES FILOSÓFICO-TEÓRICAS DA METODOLOGIA DA PESQUISA NA COMPLEXIDADE

Esta tese ancorou-se nos fundamentos filosófico-teóricos do pensamento complexo, tendo Edgar Morin como referência central. Adotou-se a epistemologia da complexidade nas três dimensões que a sustentam enquanto conhecimento da realidade, sujeito e objeto. As bases ontológica, epistemológica e metodológica desse pensamento entendem que conhecer não é ato neutro, mas um processo tecido por valores, culturas, subjetividades e contextos históricos, bases que não se desarticulam, não se separam, ao contrário, tecem, religam, se conectam como fios em uma rede, conforme representação na Figura 5:

Figura 5 - As dimensões filosóficas da pesquisa

Fonte: Elaboração própria (2026).

Em consonância com esse modo de pensar, atentamos-nos para o que Moraes (2025) define para a pesquisa em educação:

> Pesquisar em educação implica a compreensão e o reconhecimento de algumas características específicas. Trata-se de trabalhar com algo relacionado a seres humanos, ou seja, com o mundo e a vida dos humanos seres. Sim, porque o seu objeto de estudo é a experiência humana em suas múltiplas dimensões pessoais e existenciais. Mas não esse ser "coisificado" e, sim, esse ser tensionado entre o que se vive e o que se aspira ser. É essa tensão existente entre o ser e o "vir a ser" que ilumina e dar sentido ao ato de educar. Portanto, o foco da pesquisa educativa é sempre esse "ser" educável, esse ser humano tensionado e tensionável, implicado no processo de educar (Moraes, 2025, p. 23).

O pensamento de Moraes (2025) traz uma contribuição decisiva ao situar a pesquisa em educação como um exercício de compreensão do humano em sua condição de inacabamento e de abertura para o "vir a ser". Esse olhar recusa a objetificação do sujeito e convida a reconhecer a experiência educativa como espaço de tensões e de possibilidades formativas. Essa

perspectiva se articula diretamente com o horizonte da complexidade, que compreende o ser humano como simultaneamente singular e coletivo, instituído e instituinte.

No plano ontológico, destaca-se a concepção relacional de ser, que rompe com dicotomias clássicas (sujeito/objeto, parte/todo) e acolhe a copresença de heterogeneidades, incertezas e contradições, conforme Morin (2011; 2015a). Essa visão é essencial para compreender a formação docente como processo dinâmico e situado, especialmente no contexto das políticas curriculares contemporâneas, situadas na região amazônica.

Em consonância teórica, recorremos a Santos (1995; 2010) que coaduna com os pressupostos discutidos em Morin (2011), acerca da "virada epistemológica", em que para ambos há a proposição de superar a monocultura do saber científico e promover o diálogo entre saberes. A complexidade não oferece uma chave única, mas um horizonte crítico para religar, contextualizar e situar o conhecimento.

Como afirma Morin (2015a, p. 13), "a complexidade é uma palavra-problema e não uma palavra-solução [...] ela implica o reconhecimento de um princípio de incompletude e de incerteza". Longe de relativismo indiferenciado, trata-se de uma responsabilidade cognitiva e ética diante do real. Esses diálogos informam a atitude investigativa que sustenta a matriz filosófica adotada neste estudo.

Do ponto de vista ontológico, não há sujeito fora do mundo, mas um ser-no-mundo que se constitui em redes de interações, retroações e emergências. A realidade, assim compreendida, é processo e relação, não estoque de objetos estáveis. Essa ontologia, segundo Morin (2015a), recusa dicotomias rígidas e acolhe a incerteza e as contradições como traços constitutivos do real. É nesse terreno que a formação docente e, por extensão, seus documentos orientadores deve ser pensada.

No plano epistemológico, o conhecimento é situado, provisório e multidimensional. Morin (2015b, p. 31) sustenta que "a epistemologia complexa terá uma competência mais vasta que a epistemologia clássica [...] propor-se-á a analisar não somente os instrumentos do conhecimento, mas também as condições de produção (neurocerebrais, socioculturais) dos instrumentos de conhecimento". Assim, conhecer supõe reintroduzir o sujeito no ato cognoscente, considerar contextos e níveis de realidade, e articular explicação e compreensão. Essa inseparabilidade entre dimensões do conhecer evita tanto o objetivismo asséptico quanto o subjetivismo arbitrário.

Em consequência, a dimensão metodológica não se reduz a um receituário. Método e teoria se co-engendram em movimento recursivo, ao que Petraglia (2014, p. 130) sublinha que "a inseparabilidade da relação teoria e método é fundamental ao conhecimento complexo, que

é autoeco-organizador, pois influencia ao mesmo tempo em que sofre influências dos paradigmas da cultura". Daí decorre uma postura investigativa aberta, estrategista e reflexiva, capaz de ajustar caminhos à medida que o objeto se mostra e se transforma no encontro com o pesquisador. Ao reconhecer que os PPCs são "espaços de disputa simbólica e política" (Arroyo, 2013, p. 71), compreendemos, por esta via, que a análise requer uma metodologia sensível às múltiplas vozes e racionalidades que os atravessam.

Ao reconhecermos que os PPCs constituem espaços simbólicos, políticos e formativos, não meras peças neutras, recorremos a Arroyo (2015), que define o currículo como um "território-fronteira" de disputa, identidades e autonomia docente. Essa percepção reforça que o objeto de análise não está desvinculado da dimensão política nem instalada numa neutralidade burocrática.

Não se trata, portanto, de buscar previamente a confirmação da complexidade nos documentos, mas de investigá-los a partir das dimensões e princípios que sustentam o pensamento complexo. Essa postura epistemológica, ancorada em uma ontologia que permite visualizar a formação de professores não como mera aplicação de competências técnicas, mas como um processo formativo de seres, pois para Morin (2012), a concepção de *homo sapiens-faber-economicus-demens* afirma-se como expressão de uma condição humana atravessada por ambivalências constitutivas, nas quais razão, ação, interesse e imaginação coexistem em permanente instabilidade criadora.

Nesse horizonte epistemológico, *Os Sete Saberes necessários à educação do futuro* constituem a dimensão interpretativa que orienta a leitura analítica dos documentos investigados. Eles não são assumidos como categorias empíricas a serem identificadas ou quantificadas nos PPCs, mas como princípios epistemológicos que permitem interpretar as racionalidades formativas, os modos de organização curricular, os silenciamentos e as tensões presentes nos textos institucionais.

Ao operarem como horizonte de inteligibilidade, os Sete Saberes possibilitam compreender como os PPCs expressam, direta ou indiretamente, concepções de conhecimento, de sujeito e de formação docente compatíveis, tensionadas ou em dissonância com uma educação orientada para a contextualização, a compreensão humana, a ética, a incerteza e a condição planetária. Trata-se, portanto, de uma escolha epistemológica que antecede e orienta as decisões metodológicas, garantindo coerência entre o referencial teórico da complexidade e o processo de interpretação dos dados.

Dessa maneira, ao assumir as dimensões filosófico-teóricas da complexidade como base metodológica, esta pesquisa reconhece que investigar significa dialogar com a incompletude e

com a incerteza, sem reduzir o real à linearidade das explicações simplificadoras. A ontologia que sustenta tal perspectiva convoca o pesquisador a considerar o ser humano em sua totalidade contraditória e criativa, situada entre sujeito e mundo.

Nessa direção, a metodologia adotada nesta pesquisa não se reduz a um conjunto de procedimentos técnicos, mas expressa um compromisso epistêmico com a formação inicial de pedagogos, materializada nos Projetos Pedagógicos de Curso, e com uma pesquisa educacional orientada à compreensão da complexidade que atravessa a educação na Amazônia.

5.2 DIMENSÕES METODOLÓGICO-TEÓRICAS DA PESQUISA: ABORDAGEM QUALITATIVA E PROCEDIMENTO DE PESQUISA DOCUMENTAL

Ao reconhecer a centralidade das decisões metodológicas no processo investigativo, Moraes (2025) enfatiza que os critérios e procedimentos adotados devem estar organicamente articulados à perspectiva teórica assumida, uma vez que expressam concepções de mundo, de ser humano e de realidade, incidindo diretamente sobre as interpretações e escolhas que atravessam o percurso da pesquisa.

Nesta investigação, a epistemologia da complexidade foi assumida como referência orientadora das decisões metodológicas e analíticas, partindo do reconhecimento de que tais escolhas não são neutras, mas traduzem concepções específicas de conhecimento, realidade e sujeito. Conforme assinala Moraes (2025), é a postura epistemológica do pesquisador que sustenta a definição dos procedimentos investigativos, na medida em que orienta a compreensão de como o conhecimento sobre a realidade é produzido.

Desse modo, o percurso metodológico desta investigação fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa documental, tomando como *corpus* os PPCs da UFT e UFNT. Tal escolha decorre da coerência entre o referencial teórico da epistemologia da complexidade e a compreensão dos projetos como documentos institucionais que expressam concepções formativas, curriculares e epistemológicas.

A abordagem qualitativa mostrou-se pertinente por possibilitar a compreensão dos fenômenos educacionais em sua singularidade e complexidade, considerando múltiplos sentidos e interpretações. Conforme Minayo (2014), essa abordagem estabelece uma relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito pesquisador, priorizando a interpretação contextualizada dos significados, em detrimento da quantificação dos dados.

Nessa direção, a abordagem qualitativa tem se consolidado como referência nas pesquisas educacionais, embora ainda suscite questionamentos quanto aos seus modos de

delineamento e operacionalização. Conforme indicam Ludke e André (2017), tal abordagem demanda a inserção direta e prolongada do pesquisador no contexto investigado, privilegiando a compreensão dos processos em curso mais do que a obtenção de resultados. Trata-se, portanto, de um percurso que exige atenção contínua, sensibilidade analítica e envolvimento reflexivo do pesquisador diante da realidade estudada.

Corrobora também Gatti (2012, 2017), ao afirmar que a abordagem qualitativa em pesquisa educacional, fundamenta-se na compreensão dos fenômenos em seus contextos históricos, sociais e institucionais, reconhecendo que os significados atribuídos às práticas educativas não podem ser apreendidos por meio de procedimentos padronizados ou exclusivamente quantitativos.

Para a autora, investigar qualitativamente implica assumir o caráter interpretativo do conhecimento, sem abdicar do rigor teórico-metodológico, exigindo coerência entre problema, referencial teórico, procedimentos de análise e inferências produzidas. Essa perspectiva revela-se particularmente fecunda para estudos que se debruçam sobre documentos curriculares e processos formativos, nos quais sentidos, valores, silêncios e tensões constituem dimensões fundamentais da análise.

No que se refere aos procedimentos técnicos, adotou-se a pesquisa documental, compreendida por Gil (2008) como aquela que se fundamenta na análise de materiais que ainda não receberam tratamento analítico sistemático. Lakatos e Marconi (2021) ressaltam que esse tipo de pesquisa utiliza fontes primárias, produzidas pelas próprias instituições responsáveis, preservando seu caráter original e constituindo-se como matéria-prima da investigação.

Gatti (2012) destaca que documentos institucionais devem ser compreendidos como produções históricas e simbólicas, atravessadas por disputas conceituais, políticas e epistemológicas, o que exige do pesquisador uma leitura analítica que vá além da descrição e busque interpretar sentidos, ausências e contradições.

O *corpus* documental foi composto pelos PPCs dos cursos de licenciatura em Pedagogia, sendo três pertencentes à UFT e um à UFNT. A obtenção dos documentos ocorreu por meio de solicitação formal às coordenações de curso e às Pró-Reitorias de Graduação (Prograd) das referidas instituições. O quadro 7 apresenta a relação das resoluções que regulamentam os PPCs analisados, bem como os respectivos *links* de acesso.

Quadro 7 - Relação de resoluções Consepe/UFT- UFNT

N.º/ANO/DATA	ASSUNTO/EMENTA	LINK DA RESOLUÇÃO
20/2006 – (01/12/2006)	Dispõe sobre Diretrizes Norteadoras para a Reformulação do Projeto	https://docs.uft.edu.br/share/s/x6F1wXRxRHCSjyM9EyMjww

	Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da UFT.	
27/2018 – (29/06/2018)	Dispõe sobre a atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia, Câmpus de Miracema, aprovado pela Resolução Consepe nº 03/2007.	https://docs.uft.edu.br/share/s/8KTRDP26RgmeH-RawCheQg
59/2022 – (06/12/2022)	Dispõe sobre a atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia, Câmpus de Palmas.	https://docs.uft.edu.br/s/SCMy0jX4SkK-tX9POdD2NQ
26/2018 – (29/06/2018)	Dispõe sobre a atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia, Câmpus de Arraias, aprovado pela Resolução Consepe nº 05/2007.	https://docs.uft.edu.br/share/s/5VzTu0cSTbq3gjS2CRjvxQ
Resolução n° 05/2023 – Consepe	Dispõe sobre a atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia, Câmpus de Tocantinópolis, aprovado pela Resolução n° 05/2023 – Consepe.	https://docs.uft.edu.br/s/-oW0ZTXsRHKhec3WFkCreg

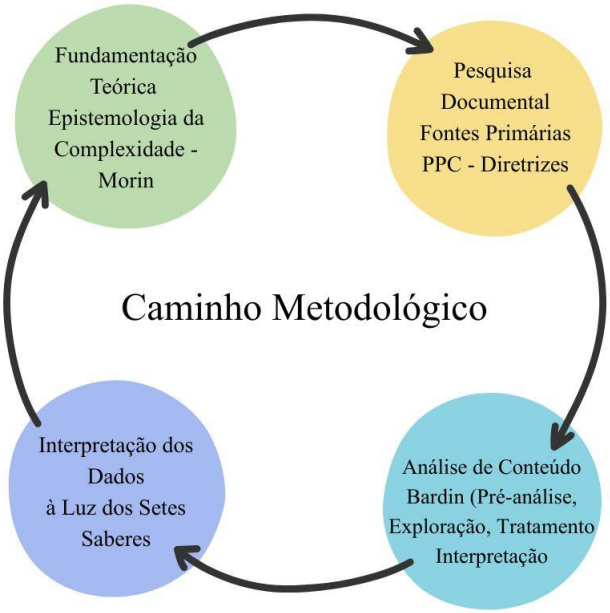
Fonte: Adaptado de Consepe/UFT (2024).

Importa explicitar que a análise dos documentos não se orientou pela identificação de citações diretas à obra de Morin (2011) ou à menção explícita à epistemologia da complexidade. O trabalho analítico desenvolveu-se a partir da leitura e interpretação de excertos dos documentos, compreendidos como unidades de sentido expressivas das racionalidades formativas, das concepções de docência e dos princípios curriculares que estruturam os cursos investigados.

Assim, o foco da análise recaiu sobre a identificação de movimentos de aproximação, tensionamento ou silenciamento em relação aos pressupostos do pensamento complexo, evidenciados nos modos de conceber o conhecimento, a formação docente, a organização curricular e a relação com o contexto amazônico. Trata-se, portanto, de uma leitura interpretativa que considera os PPCs como textos instituintes, cujos enunciados revelam posicionamentos epistemológicos, mesmo quando não explicitados teoricamente.

Trata-se, portanto, de uma análise interpretativa por aproximações epistemológicas, na qual os Sete Saberes de Morin (2011) foram mobilizados como lentes analíticas, e não como um checklist conceitual. Conforme Gatti (2012), tanto as categorizações quanto as tematizações produzidas na pesquisa qualitativa constituem traduções analíticas da realidade e não a própria realidade, devendo ser compreendidas como construções interpretativas que exigem coerência teórica e validade argumentativa.

Figura 6 - Organização metodológica



Fonte: Elaboração própria (2025).

Definidas as escolhas metodológicas e o *corpus* documental da pesquisa, o próximo tópico apresenta os procedimentos adotados para a análise dos dados. Nele, explicita-se a aplicação da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), aos Projetos Pedagógicos de Curso, bem como as etapas que orientaram a leitura, organização e interpretação dos documentos, assegurando coerência entre o referencial teórico adotado e o tratamento analítico do material empírico.

5.3 PROCEDIMENTO DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a sistematização, com posterior a análise e a interpretação dos dados, adotou-se a técnica de Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2016), em razão de sua adequação a pesquisas qualitativas e documentais que demandam rigor metodológico, sistematicidade e densidade interpretativa. Essa técnica possibilitou a construção de inferências teoricamente fundamentadas, articulando o material empírico ao referencial analítico que orientou a investigação.

Nessa perspectiva, a análise não se limitou à descrição dos conteúdos presentes nos documentos, mas envolveu um processo ativo de leitura, de recorte e de interpretação. Conforme esclarece Bardin (2016, p. 131), a fase de exploração do material, entendida como o momento central da análise, “consiste nas operações” pelas quais os dados brutos são

progressivamente organizados, codificados e tornados significativos, permitindo a apreensão de núcleos de sentido relevantes ao objeto investigado.

No contexto desta pesquisa, a Análise de Conteúdo foi aplicada aos Projetos Pedagógicos de Curso de Pedagogia, compreendidos não apenas como dispositivos normativos, mas como produções simbólicas, históricas e formativas, atravessadas por concepções de sujeito, educação e sociedade. Desse modo, a leitura analítica buscou apreender tanto os enunciados explícitos quanto os silenciamentos, as tensões e as ambiguidades presentes nas diretrizes formativas, entendendo-os como expressões de racionalidades pedagógicas e epistemológicas em disputa.

Em consonância com essa compreensão analítica, Gatti (2012) assinala que a análise de dados em pesquisas educacionais exige atenção às condições históricas, institucionais e epistemológicas de produção dos documentos, evitando leituras meramente descritivas ou normativas. Tal orientação reforça a necessidade de interpretar os dados à luz do referencial teórico assumido, reconhecendo o papel ativo do pesquisador na construção dos sentidos analíticos.

Nessa mesma direção, Arroyo (2013) destaca que documentos curriculares não são textos neutros, mas expressam disputas políticas, concepções de formação e projetos de sociedade. Dessa forma, a leitura dos PPCs demandou uma abordagem crítica e contextualizada, capaz de apreender não apenas o que estava explicitamente enunciado, mas também as tensões, os silenciamentos e as racionalidades que atravessaram as proposições formativas.

Para fins analíticos, esta investigação operou com dois níveis complementares: os eixos de análise e as dimensões interpretativas, conforme explicitado a seguir.

a) Eixos de análise

Os eixos de análise foram construídos a partir da estrutura e das recorrências temáticas dos próprios Projetos Pedagógicos de Curso, conforme orienta Bardin (2016), funcionando como organizadores do *corpus* documental. A definição dos eixos adotados nesta investigação decorre da compreensão dos PPCs como documentos complexos, nos quais as concepções de formação docente não se expressam apenas em enunciados declaratórios, mas se materializam nas escolhas curriculares, pedagógicas, metodológicas e institucionais que estruturam a proposta formativa.

Assim, os eixos — concepção de formação docente; perfil do egresso; princípios pedagógicos; organização curricular; concepção metodológica; processos de avaliação da aprendizagem; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; e relação com o território

amazônico — operam como planos de observação dos PPCs, permitindo identificar onde e como se explicitam concepções de conhecimento, docência, currículo e território.

Importa destacar que tais eixos não se configuram como categorias interpretativas em si. Eles orientaram a leitura sistemática dos documentos, o recorte dos excertos e a organização dos dados, possibilitando apreender as racionalidades formativas que sustentam os cursos de Pedagogia analisados.

A dimensão interpretativa da análise foi orientada exclusivamente pelos Sete Saberes necessários à educação do futuro, propostos por Morin (2011), os quais constituem o referencial epistemológico que fundamentou a leitura analítica dos documentos.

b) Dimensões interpretativas

O segundo nível analítico correspondeu às dimensões interpretativas, operadas a partir dos *Sete Saberes necessários à educação do futuro*. No âmbito deste estudo, estes saberes não foram mobilizados como categorias previamente aplicadas aos documentos, mas como referencial interpretativo e horizonte hermenêutico, orientando a leitura dos excertos selecionados e a análise dos eixos definidos.

Sua função consistiu em possibilitar a interpretação dos sentidos produzidos nos PPCs, permitindo identificar movimentos de aproximação, tensionamento ou silenciamento em relação a racionalidades formativas compatíveis com a epistemologia da complexidade.

A Figura 7 apresenta, de forma esquemática, a organização dos Sete Saberes, utilizados como apoio à compreensão do percurso interpretativo desenvolvido nesta investigação.

Figura 7 - Representação esquemática dos setes saberes necessários à educação do futuro

Fonte: Morin (2011).

A utilização dessas dimensões não se deu como aplicação normativa ou *checklist* analítico, mas como horizonte interpretativo, articulando-se aos eixos empíricos definidos e possibilitando uma leitura situada, contextualizada e coerente com a perspectiva epistemológica adotada.

A aplicação da Análise de Conteúdo seguiu as três etapas propostas por Bardin (2016), compreendidas como momentos articulados de um mesmo processo analítico:

1. **Pré-análise**: consistiu na organização e na familiarização com o *corpus* documental, definido a partir de critérios de representatividade, pertinência e autenticidade. Realizou-se uma leitura flutuante dos PPCs, com o objetivo de apreender uma visão global dos documentos, identificar recorrências temáticas e mapear eixos formativos relevantes para o problema investigado.
2. **Exploração do material**: correspondeu à fase de análise propriamente dita. Nessa etapa, foram definidas duas unidades fundamentais:
    - **Unidades de contexto**, correspondentes a seções estruturantes dos PPCs - como concepção de formação docente, perfil do egresso, princípios pedagógicos, organização curricular, concepção metodológica, avaliação, articulação entre ensino, pesquisa e extensão e relação com o território amazônico - que orientaram a leitura interpretativa do *corpus*;
    - **Unidades de registro**, constituídas por palavras, expressões ou ideias recorrentes nesses contextos, reveladoras das concepções formativas e

epistemológicas subjacentes, tais como “formação crítica”, “formação integral”, “articulação teoria–prática”, “território”, “diversidade”, “avaliação formativa”, “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, entre outras.

O processo de categorização não se deu de forma prévia ou mecânica, mas emergiu da interpretação articulada entre unidades de registro e unidades de contexto, em diálogo permanente com o referencial teórico da pesquisa.

3. **Tratamento e interpretação dos resultados**: envolveu a sistematização, o cruzamento e a leitura analítica dos dados à luz dos Sete Saberes de Morin (2011), permitindo compreender como os PPCs analisados incorporam, tensionam ou silenciam princípios associados à epistemologia da complexidade na formação inicial do pedagogo.

Como estratégia metodológica complementar, foi elaborada uma ficha de leitura sistematizada, utilizada como instrumento de organização, rastreabilidade e transparência do processo analítico. Essa ficha permitiu registrar os excertos dos PPCs, sua localização no documento, as unidades de registro e de contexto e a interpretação correspondente à dimensão analítica mobilizada, conforme exemplificado no quadro 8.

Quadro 8 - Modelo da ficha de leitura utilizada na análise dos PPCs de Pedagogia à luz da epistemologia da complexidade

Elemento	Descrição
Curso / Instituição	Curso de Licenciatura em Pedagogia – UFT/Miracema *(exemplo)*
Documento analisado	Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia
Dimensão/Categoria de análise (Bardin)	Concepção de formação docente
Unidade de contexto	Seção 2.3 do PPC que explicita a concepção formativa do curso
Excerto do PPC	“O curso de Pedagogia tem como finalidade formar profissionais comprometidos com a transformação social, capazes de articular teoria e prática no contexto educacional amazônico.”
Localização no documento	PPC, p. 32
Unidade de registro	Formação crítica; articulação teoria–prática; contexto amazônico
Dimensão interpretativa (Morin)	O conhecimento pertinente
Análise interpretativa	O excerto revela uma concepção de formação docente que busca superar a fragmentação do conhecimento ao articular teoria e prática em diálogo com o contexto amazônico. Tal orientação formativa aproxima-se do saber do conhecimento pertinente, na medida em que valoriza a contextualização dos saberes e sua articulação com problemas concretos da realidade, embora ainda apresente limites quanto à explicitação de estratégias curriculares integradoras.

Fonte: Elaboração própria, com base em Bardin (2016) e Morin (2011).

O Quadro 8 possui caráter exemplificativo e metodológico, evidenciando o procedimento analítico adotado. Ressalta-se que esse instrumento não foi utilizado como

checklist ou mecanismo de fragmentação dos documentos, mas como apoio à coerência interpretativa do percurso metodológico. Por fim, a etapa interpretativa reconheceu que todo conhecimento produzido é provisório, situado e relacional, condicionado pela interação entre pesquisador, objeto e contexto, conforme afirma Gatti (2012).

Assim, os resultados apresentados no capítulo seguinte não se limitam à descrição dos PPCs, nem à verificação normativa da presença ou ausência dos saberes propostos por Morin (2011), mas buscam compreender os gestos de mobilização epistemológica, a racionalidade formativa que constitui os cursos analisados, bem como as tensões e os silenciamentos que atravessam a formação inicial do pedagogo no Tocantins, à luz da epistemologia da complexidade e dos desafios amazônicos contemporâneos.

Embora a análise tenha se apoiado nos eixos empíricos e nas dimensões interpretativas já explicitadas, observou-se que esses elementos se articulavam de forma recorrente nos PPCs. Por essa razão, para fins de sistematização e apresentação dos resultados, optou-se por organizá-los em tecidos interpretativos. Esses tecidos não constituem um novo nível metodológico nem substituem os eixos de análise, mas funcionam como estratégias expositivas que evidenciam as interdependências, recorrências e tensões presentes na racionalidade formativa dos cursos analisados.

Assim compreendidos, os tecidos interpretativos constituem uma estratégia analítico-expositiva ancorada na epistemologia da complexidade, que compreende o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como um todo relacional, no qual as partes se coimplicam e se coproduzem. Ainda que organizado em seções e em tópicos, o PPC é analisado à luz do princípio hologramático, segundo o qual o todo se expressa nas partes e as partes remetem ao todo, recusando leituras fragmentadas do material documental.

A noção de tecido remete, assim, à ideia de articulação, interdependência e recursividade entre as dimensões da formação docente. Esses tecidos não constituem um novo nível metodológico, mas operam como planos de inteligibilidade construídos pela articulação entre os eixos empíricos de análise e as dimensões interpretativas dos *Sete Saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2011), favorecendo uma leitura integrada e relacional dos dados documentais.

Desse modo, os resultados da pesquisa foram organizados em três tecidos interpretativos, compreendidos como núcleos analíticos construídos a partir da articulação entre o referencial teórico da complexidade e os dados documentais, com o objetivo de evidenciar as concepções formativas, as configurações curriculares e as relações entre território, docência e projeto institucional presentes nos PPCs analisados.

- Tecido interpretativo I — Racionalidade formativa e concepção de docência;
- Tecido interpretativo II — Configuração curricular e mediações pedagógicas;
- Tecido interpretativo III — Território amazônico, compromisso social e articulação universitária.

Essa opção teve caráter exclusivamente organizativo, não implicando alteração nos procedimentos de análise, nem na natureza dos eixos de análise ou das dimensões interpretativas adotadas nesta investigação.

6 GESTOS DE MOBILIZAÇÃO DA COMPLEXIDADE E DOS SABERES AMAZÔNICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: ANÁLISE DOS PPCS

Neste capítulo, propôs-se a apresentação das análises dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura em Pedagogia da UFT e da UFNT, com foco nos gestos de mobilização da epistemologia da complexidade e dos saberes amazônicos na formação inicial do pedagogo. A análise voltou-se aos objetivos desta pesquisa, expressos nas concepções, nas diretrizes e nas escolhas formativas do documento.

Desse modo, os resultados estão organizados, como já explicitado na metodologia, por Tecido interpretativo I — Racionalidade formativa e concepção de docência; Tecido interpretativo II — Configuração curricular e mediações pedagógicas; Tecido interpretativo III — Território amazônico, compromisso social e articulação universitária, que orientam a leitura analítica dos PPCs, evitando abordagens compartimentalizadas e favorecendo uma compreensão integrada da formação docente no contexto amazônico.

6.1 ANÁLISE DO PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA – *CAMPUS* DE PALMAS (UFT)

Tecido Interpretativo I - Racionalidade formativa e concepção de docência

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Universitário de Palmas (UFT), atualizado pela Resolução CONSEPE n.º 59/2022, permitiu analisar como o curso estrutura suas diretrizes formativas, seus princípios pedagógicos e sua organização curricular, bem como de que modo expressa, de forma explícita, tensionada ou ainda incipiente, racionalidades que apresentam gestos de mobilização em relação à epistemologia da complexidade e aos desafios amazônicos contemporâneos. Nessa perspectiva, não se buscou a menção direta a autores ou conceitos do pensamento complexo, mas a identificação da

presença, da ausência ou dos silenciamentos de princípios, das orientações ou das intencionalidades formativas que dialogam com os Sete Saberes necessários à educação do futuro, propostos por Morin (2011).

Este tópico reúne os eixos “concepção de formação docente” e “perfil do egresso” por compreender que ambos se implicam e se esclarecem mutuamente. A concepção formativa delineia valores, finalidades e sentidos atribuídos à docência; o perfil do egresso, por sua vez, traduz tais sentidos na figura profissional que o curso pretende formar. A separação em subtópicos cumpre apenas uma função de organização da leitura, pois do ponto de vista analítico, trata-se de dimensões inseparáveis da mesma orientação formativa expressa no PPC.

6.1.1 Concepção de formação docente

No PPC do curso de Pedagogia do *Campus* Palmas, a concepção de formação docente é apresentada em estreita vinculação ao propósito institucional atribuído ao Ensino Superior na UFT, entendido como “a construção do ser humano consciente de sua realidade, crítico, autocrítico e íntegro”, sustentado por pilares como a “consciência social e política”, a “consciência eco-espiritual e cidadã” e a “consciência ecológica” (UFT, 2022, p. 11–12). Ao assumir como horizonte a constituição de sujeitos “autor e agente de transformação da história”, que aprendam a “acolher o outro na diversidade” (UFT, 2022, p. 11–12), o documento projeta a formação para além de uma finalidade técnico-profissionalizante, aproximando-se de uma compreensão ampliada do educar, em que a docência é atravessada por dimensões éticas, políticas e relacionais.

Nessa direção, o PPC explicita um ideal de educação comprometido com a realidade e com a historicidade do sujeito, ao defender uma “educação histórica, adaptada ao homem concreto”, “voltada para a realidade e comprometida com a libertação das pessoas”, bem como uma “educação contextualizada histórica e socialmente de forma a ligar ensino e realidade, formando um indivíduo efetivamente construtor da sua história” (UFT, 2022, p. 11–12). Tal orientação dialoga com o princípio do conhecimento pertinente, na medida em que reconhece que formar implica religar conhecimentos às condições concretas de vida, evitando reduções abstratas e descontextualizadas, movimento que, no marco do pensamento complexo, supõe enfrentar a fragmentação e recolocar o conhecimento em relação com o mundo vivido (Morin, 2011).

A dimensão ecológica e planetária também comparece como marca identitária do texto, sobretudo quando o PPC afirma que a consciência ecológica se funda na compreensão de que

“o homem é um ser vivo e por isso precisa estar em harmonia consigo, com a natureza, e com todos os habitantes planetários”, projetando ações de preservação “do verde, da água, da fauna e da flora” (UFT, 2022, p. 11–12).

Esse enunciado pode ser lido em aproximação com o saber ensinar a identidade terrena, ao deslocar a formação para a consciência de pertença e corresponsabilidade com a vida no planeta, articulando sujeito, natureza e comunidade humana (Morin, 2011). Ao mesmo tempo, o modo como o PPC nomeia “consciência eco-espiritual e cidadã” e mobiliza a imagem de uma “ecologia global de respeito e veneração pela ‘Gaia’” (UFT, 2022, p. 11–12), evidencia um gesto de mobilização que amplia o campo semântico da formação, ainda que tal ampliação demande, na análise do conjunto do PPC, verificar como (e se) esse horizonte se desdobra em escolhas curriculares, metodológicas e avaliativas coerentes.

No plano das mediações pedagógicas, o PPC explicita ainda a necessidade de superar a função reprodutora da escolarização e de religar dimensões constitutivas da formação, ao afirmar que “a formação de novas gerações de profissionais da educação deverá ultrapassar a função reprodutora do processo de escolarização” e que é necessário “promover continuamente na prática vivida, a articulação das dimensões técnicas, humanas e políticas”, articulando “a pesquisa com sua dimensão epistemológica; o ensino com suas teorias e processos didático-pedagógicos e a extensão, com base na investigação e intervenção do contexto social” (UFT, 2022, p. 13).

Esse trecho sustenta um gesto relevante de aproximação com a epistemologia da complexidade por propor, no nível declaratório, uma leitura multidimensional do trabalho formativo, recusando dicotomias persistentes entre teoria/prática, técnica/humanidade, universidade/território, o que converge com a necessidade, reiterada por Morin (2011), de formar para lidar com a complexidade, as incertezas e as interdependências.

A concepção de professor/educador é apresentada de modo direto e normativo, reforçando essa racionalidade formativa. O documento afirma como condição “*sine qua non*” um docente “professor/pesquisador com capacidade de intervir na realidade educacional como cidadão e ser atuante e crítico da sociedade na qual está inserido”, que “acredite nas mudanças advindas da educação como um exercício de possibilidades” (UFT, 2022, p. 15). Na sequência, delineia-se um educador que saiba “lidar com as diversas relações interpessoais”, “sintetizar ternura e vigor”, “usar sua autoridade sem autoritarismos” (UFT, 2022, p. 15), além de “dominar efetivamente os conteúdos” e as metodologias e ser “suficientemente crítico”, “consciente do seu agir educativo” e capaz de “agir responsavelmente” (UFT, 2022, p. 15).

Esses elementos permitem interpretar gestos de mobilização relacionados a, pelo menos,

três dimensões dos Sete Saberes: (i) ensinar a compreensão, pela centralidade conferida às relações interpessoais e à ética da convivência; (ii) ética do gênero humano, pela vinculação entre docência, responsabilidade e cidadania; e (iii) cegueiras do conhecimento, na medida em que a ênfase na criticidade e na autoconsciência do agir educativo supõe vigilância sobre reducionismos, automatismos e simplificações que atravessam o cotidiano escolar.

É justamente nesse ponto que a interlocução com Petraglia (2008) torna-se fecunda para a discussão. Ao problematizar a finalidade estreita da educação escolar, Petraglia (2008, p. 20) afirma: "a educação escolar não serve só para capacitar o sujeito para o mercado profissional, oferecendo a ele um diploma, mas, sobretudo, cabe-lhe a tarefa de estimular a descoberta dos sonhos e formas de realizá-los".

Quando o PPC de Palmas enfatiza a formação do professor-pesquisador, a intervenção crítica na realidade e a responsabilidade ética do educador (UFT, 2022, p. 15), pode-se interpretar um gesto de aproximação com essa perspectiva: a docência é apresentada como prática formativa que não se reduz à execução técnica, mas convoca criticidade, relação humana e compromisso com a transformação.

Por fim, a presença explícita da democracia, do bem comum, da diversidade e da responsabilidade coletiva no texto institucional pode ser lida à luz do saber da ética do gênero humano, sobretudo quando Morin (2011) associa a formação ética à tríade "indivíduo ↔ sociedade ↔ espécie", em que "cada um destes termos é, ao mesmo tempo, meio e fim dos outros".

Embora essa formulação apareça aqui como horizonte interpretativo, ela contribui para compreender por que os enunciados do PPC sobre consciência social, política, ecológica e responsabilidade docente operam como gestos de mobilização: eles indicam uma racionalidade formativa que reconhece interdependências e recusa a neutralidade da educação, ainda que permaneça como tarefa analítica verificar o grau de coerência entre esse plano axiológico e as materializações curriculares do curso.

Nesse ponto da análise, torna-se necessário tensionar os enunciados do PPC à luz da noção de reforma do pensamento, compreendida por Morin (2003) como condição estruturante para a superação das racionalidades fragmentárias que historicamente atravessam a formação docente. Para o autor, "é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une", bem como "substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus:* o que é tecido junto" (Morin, 2003, p. 87). Essa afirmação explicita que a transformação educacional não se limita à introdução de novos conteúdos ou valores, mas exige uma reconfiguração profunda dos

modos de pensar, organizar e produzir o conhecimento.

Quando o PPC de Palmas afirma a necessidade de articular dimensões técnicas, humanas e políticas na formação docente (UFT, 2022, p. 13), bem como propõe um educador crítico, pesquisador e socialmente responsável (UFT, 2022, p. 15), identifica-se um gesto de aproximação com essa exigência de reforma do pensamento. Contudo, à luz de Morin (2003), tal aproximação permanece tensionada, na medida em que a substituição do pensamento disjuntivo por um pensamento que "distingue e une" não se realiza apenas no plano axiológico ou declaratório, mas demanda coerência estrutural entre princípios formativos, organização curricular e práticas institucionais.

Nessa mesma direção, em diálogo com Petraglia (2008), no campo educacional, a reforma do pensamento não se opera por adesão retórica a novos discursos, mas pela transformação das lógicas que sustentam a formação escolar. Conforme discute a autora, educar na perspectiva da complexidade implica deslocar finalidades, sentidos e práticas formativas, exigindo a articulação entre saber, ética, sensibilidade e compromisso com a vida.

Assim, embora o PPC de Palmas explicite princípios e concepções compatíveis com a reforma do pensamento, a análise evidencia que esses gestos de mobilização ainda convivem com estruturas formativas que tendem a operar segundo lógicas disjuntivas. Tal coexistência revela que a reforma do pensamento aparece mais como horizonte normativo do que como racionalidade plenamente incorporada, indicando avanços significativos no plano das intenções formativas, mas também limites concretos à efetivação de uma formação docente orientada pelo pensamento complexo.

Em síntese, a concepção de formação docente no PPC de Palmas explicita gestos de aproximação com a epistemologia da complexidade ao (i) afirmar a formação como construção de sujeito crítico, autocrítico e íntegro; (ii) articular dimensões técnicas, humanas e políticas como exigência permanente; (iii) projetar um educador professor-pesquisador com intervenção crítica e responsabilidade; e (iv) incorporar um horizonte ecológico-planetário (UFT, 2022, p. 11–13; p. 15). Esses gestos, entretanto, precisam ser lidos em tensão com as condições institucionais e curriculares do próprio PPC, pois a passagem do enunciado axiológico à organização efetiva da formação é justamente onde, com frequência, reinstalam-se fragmentações, hierarquizações de saberes e silenciamentos, aspecto que será retomado na análise das demais categorias.

Os enunciados sobre consciência social, política e ecológica, bem como a defesa de uma docência crítica e comprometida, não se sustentam apenas como horizonte axiológico: eles demandam verificação na forma como o PPC define o sujeito a formar. Por isso, o tópico

seguinte examina o perfil do egresso como espaço em que a concepção de formação docente se torna mais visível, ao explicitar campos de atuação, competências e responsabilidades atribuídas ao futuro pedagogo.

O PPC *Campus* de Palmas inscreve-se em uma racionalidade formativa teórico-discursiva, de matriz pedagógica moderna-crítica. Nessa racionalidade, a formação docente é pensada prioritariamente a partir da explicitação conceitual de princípios, fundamentos e objetivos, que organizam o currículo e orientam o percurso formativo. Embora o PPC reconheça a diversidade sociocultural, o território amazônico e os desafios contemporâneos da formação docente, tais elementos não reorganizam a lógica epistemológica do curso, operando como referências orientadoras do discurso pedagógico, e não como princípios integradores da racionalidade curricular.

6.1.2 Perfil do egresso

O perfil do egresso é apresentado no PPC a partir de uma compreensão ampliada do campo pedagógico e das finalidades da educação. O documento afirma que “a Pedagogia é um campo de conhecimento que investiga a natureza e as finalidades da educação numa determinada sociedade”, definindo o pedagogo como “um profissional que atua em várias instâncias da prática educativa” e que “lida com fatos, estruturas, processos, contextos e problemas referentes à educação, em suas diferentes modalidades” (UFT, 2022, p. 17). Essa definição desloca o perfil profissional de uma atuação restrita à sala de aula, reconhecendo a complexidade do fenômeno educativo e a multiplicidade de espaços, funções e responsabilidades que constituem o trabalho pedagógico.

Ao explicitar que os pedagogos formados pela UFT/Palmas se tornam “profissionais com conhecimento profundo da dinâmica da educação, dos sistemas de ensino, da escola e da realidade concreta de seu contexto histórico-social e educacional” (UFT, 2022, p. 17), o PPC expressa um gesto de mobilização alinhado ao saber do conhecimento pertinente, na medida em que reconhece a necessidade de situar o conhecimento educacional em seus contextos históricos, sociais e institucionais, superando leituras fragmentadas ou descontextualizadas da prática pedagógica.

O documento organiza o perfil do egresso a partir de três grandes áreas de atuação articuladas ao longo do curso: a docência, a gestão educacional e a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico no campo educacional. No âmbito da docência, destaca-se a atuação na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na formação de

professores em nível médio, na Educação Profissional e em outras áreas em que os conhecimentos pedagógicos sejam requeridos (UFT, 2022, p. 17–18). Essa amplitude de atuação indica um entendimento da docência como prática social complexa, atravessada por múltiplas dimensões formativas e contextuais.

A gestão educacional é concebida em uma "perspectiva democrática-participativa", integrando "as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos escolares e não escolares", especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento e à avaliação de projetos, bem como à formulação e análise de políticas públicas educacionais (UFT, 2022, p. 17). Esse enunciado revela um gesto de mobilização que reconhece a inseparabilidade entre educação, política e organização social, dialogando com o saber da ética do gênero humano, ao situar o pedagogo como sujeito responsável pelas implicações coletivas e institucionais de sua atuação.

A produção e a difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional aparece como terceira dimensão constitutiva do perfil profissional (UFT, 2022, p. 18), reforçando a centralidade da pesquisa como elemento formativo. Essa orientação é aprofundada no conjunto de competências, atitudes e habilidades atribuídas ao egresso, entre as quais se destaca a expectativa de uma "formação teórica sólida que permita compreender, de forma crítica e rigorosa, a sociedade, a educação e a cultura" (UFT, 2022, p. 18). Tal diretriz sinaliza um gesto de afastamento de concepções técnico-instrumentais de formação, aproximando-se da perspectiva defendida por Morin (2011) quanto à necessidade de formar sujeitos capazes de compreender a complexidade dos fenômenos humanos e educacionais.

O PPC explicita ainda que a atuação profissional do pedagogo deve ser "balizada na ética e no compromisso tendo em vista a construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária" (UFT, 2022, p. 18), bem como orientada pelo reconhecimento da diversidade ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, geracional, religiosa e cultural (UFT, 2022, p. 18–19).

Esses enunciados dialogam diretamente com o saber da identidade terrena, ao reconhecer a interdependência entre sujeitos, culturas, natureza e sociedade, e ao situar a formação docente no horizonte da responsabilidade planetária (Morin, 2011). Nessa mesma direção, Moraes (2021) assinala que a educação orientada pela complexidade exige a articulação entre conhecimento, ética e compromisso com a vida, recusando reduções que desconsiderem a pluralidade das experiências humanas.

A centralidade da relação teoria–prática aparece reiteradamente no perfil do egresso, ao afirmar-se a "percepção da relação teoria-prática e suas articulações com as variadas tendências

e concepções de ensino e de educação" (UFT, 2022, p. 19), bem como o "entendimento do processo educativo como parte integrante da realidade sócio-histórico-cultural" (UFT, 2022, p. 19). Esses elementos revelam gestos de mobilização

que se aproximam do saber enfrentar as incertezas, ao reconhecer que a prática pedagógica se desenvolve em contextos instáveis, heterogêneos e atravessados por múltiplas determinações, exigindo do pedagogo capacidade reflexiva e investigativa.

O PPC enfatiza ainda a concepção do trabalho docente como eixo da formação do pedagogo, tanto em contextos escolares quanto não escolares, afirmando "a visão de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão" e "o conhecimento da pesquisa como uma dimensão da formação e do trabalho docente" (UFT, 2022, p. 19). Ao explicitar que o egresso deve "realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre seus alunos, sobre os processos de ensinar e aprender e sobre o contexto socioambiental e ecológico" (UFT, 2022, p. 19), o documento expressa um gesto de mobilização que reconhece a pesquisa como princípio formativo e como estratégia de enfrentamento das cegueiras do conhecimento, conforme problematizado por Morin (2011).

Por fim, como defende Petraglia (2008, p. 20), "a escola deve incentivar a necessária ligação das culturas e dos saberes". Ao definir como campos de atuação profissional a docência em modalidades diversas, incluindo Educação Indígena, Educação Ambiental, Educação do Campo e Educação e Cultura Afro-Brasileira, a gestão educacional e áreas emergentes do campo educacional (UFT, 2022, p. 19), o PPC amplia o horizonte formativo do pedagogo, reconhecendo a pluralidade de saberes, territórios e práticas educativas que constituem a realidade amazônica e brasileira, essa consonância a (re)ligação ao proposto pela autora.

Contudo, embora esses enunciados revelem gestos consistentes de aproximação com a epistemologia da complexidade, observa-se que os gestos se concentram majoritariamente no plano declarativo, demandando análise posterior acerca de sua efetiva materialização na organização curricular e nas práticas formativas do curso.

Tecido Interpretativo II — Configuração curricular e mediações pedagógicas

Este tecido reúne os eixos organização curricular, concepção metodológica do curso e processos de avaliação da aprendizagem, por compreender que esses elementos constituem mediações pedagógicas centrais na materialização da racionalidade formativa expressa no PPC. Sua análise permite observar como as intenções formativas se desdobram, ou se tensionam, na estrutura curricular, nas práticas pedagógicas e nos modos de acompanhamento da aprendizagem.

Entretanto, concepção de formação e perfil do egresso, por si sós, não garantem

coerência formativa: é na organização curricular, nas escolhas metodológicas e nos processos de avaliação que tais orientações se materializam, ou se tensionam. Assim, o tópico seguinte desloca o olhar para as mediações pedagógicas do PPC, buscando observar em que medida o currículo e as práticas previstas sustentam, concretamente, os compromissos éticos, políticos, ecológicos e formativos apresentados nos enunciados institucionais.

6.1.3 Organização curricular

A organização curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no *Campus* de Palmas, apresenta-se estruturada em três núcleos formativos articuladores da formação: Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores, com carga horária total de 3.225 horas, distribuídas ao longo de, no mínimo, nove semestres, com componentes curriculares de 60 horas/aula (UFT, 2022, p. 16). Essa organização compreende 2.820 horas de Atividades Formativas, 300 horas de Estágio Supervisionado e 105 horas de Atividades Complementares, indicando uma proposta curricular que busca articular formação teórica, prática profissional e experiências formativas ampliadas.

O Núcleo de Estudos Básicos é concebido como responsável por "privilegiar a formação básica, isto é, contemplar os fundamentos teórico-metodológicos necessários à formação do pedagogo: conhecimento da sociedade, da cultura, da educação, do homem, da escola, da sala de aula, da gestão educacional, do ensino-aprendizagem, da produção e mobilização de conhecimento" (UFT, 2022, p. 16). Esse núcleo organiza-se em três dimensões: Reflexão sobre a Sociedade, a Educação, a Formação Humana e a Escola (960h); Formação didático-pedagógica para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (660h); e Organização e gestão do trabalho pedagógico na educação escolar e não escolar (300h) (UFT, 2022, p. 16).

Essa estrutura demonstra um gesto de mobilização compatível com o saber do conhecimento pertinente, na medida em que reconhece a necessidade de articular fundamentos filosóficos, sociais, pedagógicos e institucionais da educação, evitando uma formação restrita à dimensão técnica da docência. Ao integrar reflexão sobre sociedade, formação humana e escola, o currículo sinaliza uma compreensão ampliada do fenômeno educativo, em consonância com a crítica de Morin (2011) à fragmentação dos saberes e à compartimentalização do conhecimento.

O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos destina-se às áreas de

atuação profissional do pedagogo, oportunizando “o aprofundamento de estudos nas áreas de formação do pedagogo, através das disciplinas ou outros componentes curriculares, como: seminários de pesquisa, elaboração e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso e a vivência do Estágio Supervisionado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando as dimensões do ensino, da gestão e da produção e difusão do conhecimento” (UFT, 2022, p. 16). Esse núcleo organiza-se em duas dimensões: Teórico-Prática da Docência – Estágio, Projeto de TCC e Seminários de Pesquisa I, II e III; e Diversificação de Estudos, incluindo Educação e Cultura Afro-Brasileira, Educação Especial e Educação Não Escolar (UFT, 2022, p. 16).

A centralidade da pesquisa, do estágio e do trabalho de conclusão de curso como componentes estruturantes desse núcleo revela um gesto de mobilização que dialoga com o saber enfrentar as incertezas, ao reconhecer a formação docente como processo investigativo, aberto e situado. Ao valorizar a produção e a difusão do conhecimento e ao integrar ensino, gestão e pesquisa, o currículo afasta-se de uma lógica aplicacionista, aproximando-se de uma racionalidade formativa que reconhece a complexidade dos contextos educativos e a necessidade de reflexão crítica sobre a prática.

O Núcleo de Estudos Integradores tem como finalidade “proporcionar enriquecimento curricular” (UFT, 2022, p. 17), abrangendo disciplinas optativas de livre escolha, participação em atividades práticas em diferentes áreas do campo educacional e em atividades integradoras, tais como “articulação em seminários e estudos curriculares, projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, estágios extracurriculares diretamente orientados pelo corpo docente da instituição, assim como atividades complementares/acadêmico-científico-culturais” (UFT, 2022, p. 17). Esse núcleo organiza-se em duas dimensões: Atividades Complementares e Componentes Curriculares Optativos (225h) e Atividades Integrantes (240h) (UFT, 2022, p. 17).

A configuração desse núcleo expressa um gesto de mobilização alinhado ao saber ensinar a compreensão, ao ampliar os espaços e tempos formativos para além do currículo obrigatório e ao reconhecer a aprendizagem como processo que se constrói em múltiplos contextos, experiências e interações. A valorização de atividades culturais, científicas e artísticas indica uma abertura à diversidade de linguagens e saberes, aproximando-se de uma formação que considera o sujeito em sua complexidade cognitiva, cultural e social.

De modo geral, a organização curricular do curso revela esforços consistentes de superação da fragmentação tradicional da formação docente, ao estruturar-se em núcleos articulados e ao integrar fundamentos teóricos, prática profissional, pesquisa e experiências

formativas ampliadas. À luz dos Sete Saberes de Morin (2011), identificam-se gestos de mobilização relacionados ao conhecimento pertinente, ao enfrentamento das incertezas e ao ensinar a compreensão. Todavia, tais gestos coexistem com os limites próprios de uma organização curricular institucionalmente normatizada, o que sugere que a articulação entre os núcleos, embora prevista no plano estrutural, demanda análise contínua quanto à sua efetivação no cotidiano formativo do curso.

6.1.4 Concepção metodológica do curso

A concepção metodológica do Curso de Pedagogia do *Campus* de Palmas é apresentada no Projeto Pedagógico como elemento estruturante da formação docente, sendo compreendida não apenas como técnica ou estratégia didática, mas como um complexo organizado de meios educativos. O PPC explicita que, por metodologia, entende-se: "a elaboração crítica de um complexo organizado de meios educativos, rigorosamente especificados nas suas articulações estruturais, nos seus pressupostos conceituais, científicos e históricos, na sua articulação sócio-cultural, na sua função política e econômica" (UFT, 2022, p. 14).

Esse enunciado revela um gesto de mobilização relevante ao conceber a metodologia como dimensão epistemológica, histórica e política da formação docente, afastando-se de uma compreensão instrumental e procedimental do ensino. Ao reconhecer a articulação entre pressupostos conceituais, científicos, históricos e socioculturais, o PPC expressa uma racionalidade metodológica compatível com o saber do conhecimento pertinente (Morin, 2011), na medida em que compreende o ato educativo como tecido por múltiplas dimensões indissociáveis da realidade social.

O documento explicita ainda que a metodologia, entendida como "conjunto de experiências de ensino-aprendizagem", deve ser adequada a uma Educação Integral e Libertadora, assumindo características que tensionam práticas tradicionais de ensino. Nesse sentido, o PPC afirma que a metodologia deve ser: "motivadora, porque muitas vezes o aluno resiste aos projetos, objetivos e à proposta do educador" (...); ativa, pois o aluno só aprende se ele constrói o conhecimento, envolvendo-se profundamente no processo educativo" (UFT, 2022, p. 14).

Esses excertos evidenciam um gesto de mobilização que reconhece o estudante como sujeito ativo do processo formativo, deslocando o foco da transmissão para a construção do conhecimento. Tal concepção dialoga com a crítica de Morin (2011) às pedagogias redutoras, ao afirmar que aprender implica envolvimento, sentido e contextualização. Aproxima-se, ainda,

da leitura de Petraglia (2008), ao defender que a educação não se limita à capacitação técnica, mas deve favorecer processos formativos que mobilizem o sujeito em sua totalidade humana, ética e social.

A dimensão dialógica e crítica da metodologia é explicitada quando o PPC afirma que ela deve ser: "dialética e problematizadora, para a continuidade e ruptura, partindo-se do conhecido para o desconhecido" (UFT, 2022, p. 15). Convém explicar que diferentemente da tradição dialética, que tende a conceber a contradição como etapa a ser superada por meio de sínteses reconciliadoras, Morin (2011) opta por uma lógica dialógica, própria da epistemologia da complexidade.

Essa lógica reconhece a coexistência permanente de elementos antagônicos, complementares e concorrentes, sem pretensão de resolução definitiva. Tal escolha epistemológica fundamenta-se na compreensão de que o real é instável, incerto e multidimensional, exigindo um pensamento capaz de distinguir sem separar e de unir sem reduzir, princípio basilar da epistemologia da complexidade.

Nessa tessitura, o enunciado dialoga com o saber enfrentar as incertezas, conforme formulado por Morin (2011), ao reconhecer que o processo educativo se desenvolve em meio a tensões constitutivas, como aquelas entre permanência e transformação, estabilidade e mudança. Ao assumir que a formação não se dá em trajetórias lineares nem plenamente previsíveis, essa perspectiva afasta-se de racionalidades deterministas e admite a incerteza como componente estruturante do aprender.

Ao partir do conhecido para o desconhecido, a metodologia assume o caráter processual, aberto e estratégico da aprendizagem, recusando a ideia de "certezas absolutas" e reconhecendo o conhecimento como construção histórica, situada e provisória. Tal compreensão reforça uma racionalidade formativa que não busca eliminar a incerteza, mas aprender a conviver com ela de modo reflexivo, crítico e responsável, em consonância com os pressupostos do pensamento complexo, ainda que o documento opere por uma lógica e uma busca de síntese a esse processo.

O PPC também explicita que a metodologia deve ser: "processual e totalizante na medida em que o professor propõe um aprendizado 'à medida do aluno', partindo dele, da sua situação concreta, oferecendo as 'provocações' necessárias para um crescimento harmônico" (UFT, 2022, p. 15).

Esse trecho evidencia um gesto de mobilização diretamente relacionado ao saber ensinar a condição humana (Morin, 2011), ao reconhecer o educando como sujeito situado, atravessado por condições históricas, sociais e culturais específicas. A noção de aprendizado "à medida do aluno" indica uma compreensão da formação como processo relacional e contextualizado, em

consonância com Moraes (2021), ao afirmar a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a complexidade dos sujeitos e dos contextos educativos.

Por fim, o PPC enfatiza que a metodologia deve se expressar: “em suas atitudes associacionistas desenvolvendo a capacidade do trabalho participativo e coletivo” (UFT, 2022, p. 15). Esse enunciado aponta um gesto de mobilização alinhado ao saber ensinar a compreensão e à ética do gênero humano, de acordo com Morin (2011), ao valorizar o trabalho coletivo, a cooperação e a participação como dimensões constitutivas da formação docente.

Ao reconhecer o caráter relacional do processo educativo, o PPC aproxima-se de uma racionalidade metodológica que compreende a educação como prática social, ética e política, conforme também problematizado por Gadotti (2000), ao defender uma pedagogia comprometida com a formação crítica e emancipatória.

De modo geral, a concepção metodológica expressa no PPC de Palmas revela gestos consistentes de mobilização da epistemologia da complexidade, ao compreender a metodologia como dimensão crítica, processual, contextualizada e relacional da formação docente. Contudo, estes gestos convivem com os limites próprios de sua materialização nas práticas curriculares e institucionais, indicando que a efetivação de uma metodologia integral e libertadora permanece tensionada pelas estruturas normativas e organizacionais do ensino superior.

6.1.5 Processos de avaliação da aprendizagem do curso

A concepção de avaliação da aprendizagem é apresentada no Projeto Pedagógico como dimensão constitutiva do processo formativo, articulada às concepções de ensino e aprendizagem que orientam o curso. O PPC explicita que a avaliação “se processará de forma contínua e atenderá aos pressupostos teóricos que fundamentam as concepções de ensino e de aprendizagem, considerando o aluno enquanto sujeito histórico que participa do seu processo de construção de conhecimento” (UFT, 2022, p. 15).

Esse enunciado expressa um gesto de mobilização que se afasta de concepções avaliativas meramente classificatórias, ao reconhecer o estudante como sujeito ativo e histórico no processo formativo. Compreensão que se aproxima-se do abordado por Morin (2011), ao saber ensinar a condição humana, ao considerar que os processos educativos não podem dissociar aprendizagem, história de vida, contexto social e singularidade dos sujeitos.

O PPC destaca que a avaliação da aprendizagem está “articulada à avaliação institucional da UFT, a qual está integrada ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, incluindo o Exame Nacional de Avaliação do Desempenho Estudantil” (UFT, 2022,

p. 15). Ao reconhecer essa articulação, o documento evidencia a coexistência de duas racionalidades avaliativas: uma de natureza formativa e processual, e outra de caráter regulatório e institucional. Essa articulação revela um tensionamento com a epistemologia da complexidade, uma vez que a avaliação formativa convive com dispositivos normativos externos que tendem à padronização e à mensuração de resultados.

A avaliação é concebida como prática relacional e reflexiva, sendo compreendida como "mútua e permanente da prática educativa de professores e educandos, isto é, pressupõe continuamente uma interrogação sobre a pertinência e a receptividade da atividade pedagógica" (UFT, 2022, p. 15). Esse excerto evidencia um gesto de mobilização alinhado ao saber ensinar a compreensão (Morin, 2011), ao afirmar a avaliação como espaço de diálogo, escuta e problematização da prática pedagógica, superando a lógica unilateral do julgamento avaliativo.

O PPC, nesse sentido, reforça essa concepção ao afirmar que a avaliação não é entendida apenas como ação final do processo educativo, mas como dimensão permanente da prática pedagógica, em que a universidade "não compreende a avaliação como uma ação feita ao final do processo educativo, mas considera os processos avaliativos sempre presentes em todos os momentos da prática educativa" (UFT, 2022, p. 15). Tal orientação expressa um gesto de mobilização que reconhece a aprendizagem como processo contínuo, incerto e não linear, em consonância com o saber enfrentar as incertezas, e que se entende que está em um processo aberto e relacional do ato educativo.

No que se refere à atuação docente, o PPC explicita que "o processo avaliativo deve avaliar as situações para identificar os problemas apresentados e as ações educativas capazes de encontrar soluções", defendendo "uma avaliação que privilegie os aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos, flexíveis nos critérios adotados para a análise e observação" (UFT, 2022, p. 15). Esse enunciado evidencia um gesto de mobilização que se distancia de práticas avaliativas rígidas e padronizadas, ao reconhecer a complexidade dos processos formativos e a necessidade de acompanhamento reflexivo das aprendizagens.

O PPC explicita, por fim, que a avaliação assume caráter de autoavaliação, afirmando que "a avaliação consiste na autoavaliação a qual educador e educando deverão sempre buscar os resultados obtidos dentro de um princípio crítico e democrático" (UFT, 2022, p. 16). Essa "atitude contínua de autoavaliação", segundo o documento, "ajuda a formar valores balizados em condutas voltadas para a ética, tolerância e princípios de cidadania" (UFT, 2022, p. 16).

Esse trecho revela um gesto de mobilização diretamente relacionado ao saber da ética do gênero humano (Morin, 2011), ao compreender a avaliação como prática formativa que contribui para a constituição de sujeitos éticos, responsáveis e comprometidos com a vida

coletiva. Ao articular avaliação, ética, tolerância e cidadania, o PPC reconhece a inseparabilidade entre formação cognitiva e formação moral, princípio central da epistemologia da complexidade.

De modo geral, os processos de avaliação da aprendizagem expressos no PPC de Palmas revelam gestos consistentes de mobilização da epistemologia da complexidade, ao conceber a avaliação como prática contínua, formativa, dialógica e ética. Todavia, estes gestos convivem com as exigências regulatórias do sistema nacional de avaliação, indicando tensões entre uma racionalidade avaliativa formativa e os dispositivos institucionais de controle e mensuração, o que reafirma o caráter provisório, situado e tensionado da incorporação de uma avaliação orientada pela complexidade na formação inicial do pedagogo.

Ao analisar currículo, metodologia e avaliação, torna-se possível perceber que a coerência formativa não se mede apenas pela consistência interna do PPC, mas também pela sua capacidade de situar a formação em um horizonte social e territorial concreto. Por isso, o tópico seguinte aprofunda a relação entre formação docente, universidade pública e território amazônico, observando como o PPC articula ensino, pesquisa e extensão e em que medida os desafios socioambientais e socioculturais da Amazônia atravessam, efetivamente, a formação inicial do pedagogo.

Tecido Interpretativo III — Território amazônico, compromisso social e articulação universitária

Este tecido interpretativo examina como o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFT/Palmas articula a formação docente ao território amazônico, ao compromisso social da universidade pública e à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Parte-se da compreensão de que tais dimensões não operam de modo isolado, mas se entrelaçam na constituição de uma racionalidade formativa que reconhece a educação como prática histórica, social e territorialmente situada. A análise busca evidenciar de que modo o PPC expressa gestos de mobilização da epistemologia da complexidade ao relacionar a produção do conhecimento acadêmico às demandas sociais, culturais e socioambientais da Amazônia Legal, bem como identificar limites, tensões e silenciamentos na incorporação dessas dimensões como fundamento estruturante da formação inicial do pedagogo.

6.1.6 Articulação entre ensino, pesquisa e extensão

No PPC, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão é assumida como princípio

estruturante da formação do profissional da educação. O documento afirma que “a formação do profissional da educação no Curso de Pedagogia na UFT/Palmas tem como princípio as atividades que interliguem o ensino, a pesquisa e a extensão como forma para a consolidação da produção de conhecimento frente às demandas socialmente exigidas e as inovações que surgem no campo científico” (UFT, 2022, p. 21).

A concepção formativa do curso é apresentada como processo relacional e interativo, ao explicitar que “a concepção da formação do pedagogo visa uma construção interativa entre os conhecimentos do aluno e os conhecimentos oportunizados pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão oferecidas pelos docentes do Curso” (UFT, 2022, p. 21). Tal orientação evidencia um gesto de mobilização que reconhece a indissociabilidade do tripé universitário como condição para uma formação docente crítica, contextualizada e comprometida com a problematização da realidade educacional.

No que se refere às atividades de ensino, o PPC as define como aquelas “ministradas em sala de aula com conteúdos programáticos, no âmbito de uma matriz curricular, que vise a produção do conhecimento”, ressaltando que, nesse processo, “diversas oportunidades de informações, vivências, observações, reflexões e práticas devem permear o processo para que o profissional possa ser capaz de desenvolver competências nos mais diversos níveis do âmbito educacional” (UFT, 2022, p. 21–22). O documento enfatiza que “a construção destes saberes está vinculada e fundamentada nas práticas da pesquisa e extensão: tripé indissociável à Universidade” (UFT, 2022, p. 22).

Esse conjunto de orientações evidencia um gesto de mobilização alinhado ao entendimento de que o ensino, a pesquisa e a extensão devem “priorizar a construção e disseminação do conhecimento a partir da problematização da realidade educacional, compreendendo os limites e as possibilidades de transformação desse real” (UFT, 2022, p. 22). Tal perspectiva dialoga com o saber enfrentar as incertezas (Morin, 2011), ao reconhecer que a formação docente se desenvolve em contextos marcados por contradições, limites e possibilidades, exigindo leitura crítica da realidade e abertura à transformação.

A inserção do estudante no campo da pesquisa é explicitada por meio do Programa de Iniciação Científica, cuja finalidade é “a inserção do aluno no mundo da pesquisa”, reconhecendo que “a reflexão sobre a realidade observada não é suficiente para a problematização”, sendo necessário que o estudante complemente suas atividades acadêmicas “com questionamentos sobre a realidade e busque respostas a partir do entendimento do conhecimento concebido pelo método científico” (UFT, 2022, p. 22). O PPC destaca o PIBIC como programa institucional de incentivo à pesquisa discente.

Nesse contexto, o documento incorpora explicitamente a perspectiva freireana ao afirmar: “Não há ensino sem pesquisa (...) pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo, educo e me educo, ensino porque busco, porque indaguei, porque indago, e me indago, pesquiso para conhecer o que não conheço e para anunciar a novidade” (PPC/UFT 2022, p. 22 apud Freire, 1999, p. 32).

Esse excerto reforça um gesto de mobilização que compreende a pesquisa como dimensão constitutiva da prática docente, em consonância com o saber ensinar a compreensão (Morin, 2011), ao afirmar o ensino como prática investigativa, dialógica e inacabada. Aproxima-se, ainda, da leitura de Moraes (2021), ao defender uma formação que não se reduz à capacitação técnica, mas se orienta pela produção de sentidos, pela problematização da realidade e pela formação humana integral.

O PPC explicita também a interface com a pós-graduação lato sensu, destacando cursos de especialização como Gerontologia e Educação Infantil e Ensino Fundamental, cujos objetivos incluem “formar especialistas capazes de utilizar a pesquisa educacional de modo a agregar valor às suas atividades profissionais” e “produzir conhecimento multidisciplinar através da pesquisa educacional, valorizando a identidade local e amazônica, desenvolvendo análises críticas para a solução de problemas práticos e profissionais” (UFT, 2022, p. 22–23). Esse enunciado evidencia um gesto de mobilização que articula formação docente, pesquisa e território, aproximando-se do saber da identidade terrena (Morin, 2011).

A interface com programas de fortalecimento do ensino é explicitada por meio do Programa Institucional de Monitoria (PIM), compreendido como espaço formativo que visa “a qualificação para o exercício da docência, associado ao trabalho de pesquisa, bem como o aperfeiçoamento do processo de formação profissional e a melhoria da qualidade do ensino” (UFT, 2022, p. 26). O PPC ressalta que tais atividades oportunizam “momentos de reflexão do conhecimento que está sendo elaborado e discutido no contexto de sala de aula” e favorecem a interdisciplinaridade (UFT, 2022, p. 25–26).

No âmbito das atividades científico-acadêmicas e culturais, o documento destaca a realização de “simpósio de educação, colóquio de educação infantil, palestras educativas e oficinas pedagógicas”, elaboradas por grupos de pesquisa do curso, com o objetivo de proporcionar “uma formação consciente crítica da realidade educacional” (UFT, 2022, p. 26). Essas atividades reforçam a compreensão da formação docente como processo ampliado, que extrapola os limites da sala de aula e se constrói em espaços coletivos de produção e socialização do conhecimento.

O Núcleo de Estudos Integradores é apresentado como instância de enriquecimento

curricular, compreendendo “toda e qualquer atividade complementar no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, não prevista na matriz curricular do Curso de Pedagogia, desde que aprovada pelo Colegiado do Curso” (UFT, 2022, p. 26). O documento explicita que esse núcleo se organiza em duas dimensões — Atividades Complementares e Dimensão Integrante — ambas regulamentadas por resoluções institucionais e orientadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, visando ao aprofundamento da formação acadêmica do graduando (UFT, 2022, p. 26–27).

De modo geral, os gestos de mobilização se aproximam da epistemologia da complexidade ao afirmar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a centralidade da problematização da realidade educacional e a valorização da pesquisa como dimensão formativa do pedagogo. À luz dos Sete Saberes de Morin (2011), observam-se aproximações com o conhecimento pertinente, o enfrentamento das incertezas, o ensinar a compreensão e a identidade terrena. Todavia, tais gestos convivem com limites institucionais e normativos que condicionam a efetivação plena dessas interfaces, revelando uma racionalidade formativa em processo, marcada por avanços significativos e tensões próprias da formação docente no contexto amazônico.

6.1.7 Relação com o território amazônico

A relação do Curso de Pedagogia da UFT/Palmas com o território amazônico é inicialmente apresentada no PPC no plano institucional, a partir da contextualização histórica e da missão da Universidade Federal do Tocantins. O documento afirma que a UFT, criada pela Lei n.º 10.032/2000, “nasceu com a missão de produzir conhecimentos para formar cidadãos e profissionais qualificados e comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia” (UFT, 2022, p. 4), assumindo o território amazônico como horizonte político, social e ambiental de sua atuação acadêmica.

Esse tecido amazônico, ainda que majoritariamente como contexto de aplicação das práticas formativas, revela uma sensibilidade ética em relação às questões socioambientais e culturais da região. Essa orientação dialoga com Gadotti (2000), ao afirmar a educação como prática comprometida com o cuidado, a sustentabilidade e a corresponsabilidade planetária. Todavia, os resultados indicam que esse diálogo permanece mais no plano dos compromissos institucionais do que como fundamento epistemológico estruturante da formação.

No que se refere às temáticas regionais, o PPC destaca que as pesquisas desenvolvidas na UFT têm sido motivadas por questões relacionadas às “diversas formas de territorialidade

no Tocantins", às "ocupações dos espaços pelos indígenas, afro-descendentes, entre outros grupos", bem como às "múltiplas identidades e manifestações culturais presentes na realidade do Tocantins" (UFT, 2022, p. 5).

O documento também menciona pesquisas voltadas ao desenvolvimento da agropecuária sustentável, à biodiversidade, às mudanças climáticas, às regiões de ecótonos e às ações de inclusão social, especialmente nas áreas de educação indígena, educação rural e Educação de Jovens e Adultos (UFT, 2022, p. 5–6).

À luz da epistemologia da complexidade, esses enunciados dialogam diretamente com o saber da identidade terrena (Morin, 2011), ao reconhecer a interdependência entre educação, território, cultura, biodiversidade e sustentabilidade. Conforme Morin (2011), educar para a identidade terrena implica situar o ser humano no interior de uma comunidade planetária, reconhecendo os vínculos indissociáveis entre natureza, sociedade e cultura. Nesse sentido, o PPC apresenta um discurso institucional alinhado à necessidade de uma formação docente sensível às questões socioambientais e territoriais da Amazônia Legal.

Entretanto, ao avançar da dimensão institucional para a organização curricular do Curso de Pedagogia, observa-se que essa vinculação com o território amazônico permanece, majoritariamente, no plano declarativo. A presença mais explícita do território na matriz curricular ocorre por meio da disciplina Educação Ambiental, cuja ementa prevê o estudo de "políticas e programas de Educação Ambiental na Amazônia e no Tocantins" e propõe a análise de "problemas ambientais detectados na localidade" por meio de estudos de caso (UFT, 2022, p. 6). Ainda que essa disciplina dialogue com perspectivas interdisciplinares e com metodologias problematizadoras, sua inserção não se desdobra em uma articulação sistemática entre ensino, pesquisa e extensão orientada pelo território amazônico ao longo do curso.

Essa limitação revela um gesto de tensão, pois ao mesmo tempo em que o PPC reconhece a Amazônia como referência formativa e identitária, não explicita de forma consistente como os saberes amazônicos e as problemáticas territoriais atravessam o conjunto da formação docente. Tal tensionamento pode ser compreendido à luz do alerta de Morin (2003), ao afirmar que "é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une" (Morin, 2003, p. 89), indicando que a reforma do pensamento exige mais do que enunciados normativos, demandando reorganizações efetivas nas formas de produzir e articular o conhecimento.

Nesse ponto, a leitura proposta por Petraglia (2008) contribui para aprofundar a análise, ao destacar que a educação, inspirada no pensamento complexo, não pode restringir-se à formação técnica ou funcional, mas deve promover uma compreensão ampliada da existência

humana e de suas relações com o mundo. Quando o PPC não articula de modo orgânico o território amazônico às práticas de ensino, pesquisa e extensão, evidencia-se um limite epistemológico que mantém certa fragmentação entre discurso institucional e organização efetiva da formação.

De modo convergente, Moraes (2021) problematiza que a incorporação da complexidade na educação exige a superação de currículos compartimentalizados e a valorização de saberes contextualizados, produzidos na relação com os territórios e com os sujeitos concretos que os habitam. A ausência de uma conexão efetiva dos saberes amazônicos no curso de Pedagogia sinaliza, portanto, um desafio ainda não plenamente enfrentado pelo PPC. Tal constatação evidencia avanços e silenciamentos, reafirmando a necessidade de uma reforma do pensamento e das práticas formativas que religuem, de modo mais consistente, educação, território e complexidade na formação inicial do pedagogo do *Campus* de Palmas.

Assim, segue-se a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do *Campus* Universitário de Miracema, em continuidade com o percurso interpretativo realizado no *Campus* de Palmas, adotando a mesma estrutura analítica, os mesmos eixos de leitura e tecidos interpretativos em diálogo ao referencial teórico, o que será também adotado nos demais *campi.*

6.2 ANÁLISE DO PPC: *CAMPUS* UNIVERSITÁRIO MIRACEMA – UFT

A análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins – *Campus* Universitário de Miracema, aprovado pela Resolução Consepe nº 27/2018, toma como referência o mesmo arcabouço teórico-metodológico adotado na leitura do PPC do *Campus* de Palmas, especialmente no que se refere à compreensão dos gestos de mobilização da epistemologia da complexidade e dos saberes amazônicos, bem como na organização dos tecidos interpretativos.

Tecido interpretativo I — Racionalidade formativa e concepção de docência

6.2.1 Concepção de formação docente

A concepção de formação docente se estrutura a partir da compreensão ampliada da docência como fundamento do trabalho pedagógico e como eixo articulador da identidade profissional do pedagogo. O documento explicita que o curso objetiva “formar o licenciado em Pedagogia a partir do objeto próprio de estudo da área, fundamentado na docência que compreende o ensino, a gestão, a produção e a difusão do conhecimento, nos espaços escolares

e não-escolares" (UFT, 2018, p. 14–15).

Essa formulação indica uma concepção de formação que se afasta de uma lógica restrita à sala de aula e reconhece a docência como prática complexa, atravessada por múltiplas dimensões do trabalho educativo, ao definir o Curso de Pedagogia como pertencente ao "campo teórico-prático investigativo da educação, do trabalho pedagógico, dos processos de ensino-aprendizagem, que se realizam na práxis social" (UFT, 2018, p. 16).

O PPC expressa um gesto de aproximação com o saber do conhecimento pertinente, na medida em que compreende a formação docente como processo que exige a articulação entre fundamentos teóricos, contextos históricos e práticas sociais concretas. Nessa perspectiva, a formação do licenciado em Pedagogia deve ser "sólida, teórico-prática e interdisciplinar", balizada por fundamentos filosóficos, históricos, psicológicos, políticos e sociais que condicionam o fenômeno educativo, bem como pelos conhecimentos didático-pedagógicos e de gestão dos processos educativos (UFT, 2018, p. 16).

A docência é compreendida no documento em dois sentidos complementares: um sentido amplo, que a caracteriza como ação educativa e processo pedagógico sistemático e intencionalmente construído nas relações sociais, e um sentido estrito, que a entende como concretização dos procedimentos didático-pedagógicos no espaço da sala de aula (UFT, 2018, p. 16). Essa distinção permite interpretar um gesto de aproximação com o saber ensinar a condição humana, ao reconhecer que a formação docente envolve dimensões cognitivas, sociais, culturais e políticas, e não apenas o domínio de técnicas de ensino.

Essa compreensão ampliada da docência e da formação humana dialoga com a perspectiva freireana de educação como práxis ética, histórica e transformadora. Ao reconhecer o educador como sujeito implicado na realidade social e comprometido com a leitura crítica do mundo, os PPCs aproximaram-se da noção de educação como uma pedagogia da autonomia, conforme problematizada por Freire (2017). Tal aproximação, embora não explicitada como filiação teórica, reforçou o entendimento da formação docente como processo inacabado, dialógico e socialmente situado.

O documento explicita que a docência compreende, além do ensino na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Indígena, a Educação do/no Campo, bem como as tarefas de organização e gestão dos espaços escolares e não escolares, o planejamento, a avaliação, o acompanhamento de políticas públicas e a produção e difusão do conhecimento educacional (UFT, 2018, p. 16). Tal compreensão amplia o horizonte formativo do pedagogo e se aproxima do saber da ética do gênero humano, ao situar a atuação docente no interior de responsabilidades coletivas, sociais

e institucionais.

A concepção de formação docente delineada no PPC de Miracema projeta-se na definição do sujeito que o curso pretende formar. É no perfil do egresso que essa orientação se explicita, ao indicar campos de atuação e responsabilidades atribuídas ao licenciado em Pedagogia. O PPC expressa uma racionalidade formativa de base praxiológica e reflexiva, sustentada na compreensão da docência como fundamento do trabalho pedagógico e na valorização da práxis social como espaço de produção de conhecimento.

Embora não explicite a epistemologia da complexidade como referência teórica assumida, o documento apresenta gestos consistentes de aproximação com seus princípios, especialmente na articulação entre ensino, pesquisa, extensão e avaliação, indicando uma racionalidade formativa em movimento de transição para uma lógica mais integrada e contextualizada. O tópico seguinte examina, portanto, como essa concepção formativa se traduz na identidade profissional projetada pelo curso.

6.2.2 Perfil do egresso

No Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia do *Campus* Universitário de Miracema, o perfil do egresso é delineado em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP nº 05/2005), articulando a identidade profissional do pedagogo à docência compreendida em sentido ampliado.

O documento afirma que o curso de Pedagogia se insere no "campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social" (UFT, 2018, p. 17), o que permite interpretar um gesto de aproximação com o saber do conhecimento pertinente. Para Petraglia (2012, p. 70), esse saber pressupõe "desenvolver uma atitude mental capaz de evidenciar o contexto, o global, o multidimensional e o complexo". Aqui, vimos que o PPC se aproxima, ao reconhecer que a formação do pedagogo exige a articulação entre teoria, prática e realidade social, superando leituras fragmentadas do fenômeno educativo e consequentemente da docência.

A docência é definida como atividade que abrange não apenas os processos de ensino e aprendizagem, mas também a gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não escolares, bem como a produção e disseminação do conhecimento no campo educacional (UFT, 2018, p. 17). Essa compreensão amplia o campo de atuação do egresso e dialoga com o saber ensinar a condição humana, na medida em que concebe o trabalho pedagógico como prática social intencional, relacional e atravessada por múltiplas dimensões da experiência humana, e

não como simples execução de técnicas didáticas.

O PPC explicita ainda que os processos de ensinar e aprender ocorrem em “meios ambiental-ecológicos”, em um duplo sentido, no qual professores e estudantes ensinam e aprendem uns com os outros (UFT, 2018, p. 17). Tal formulação evidencia um gesto de aproximação com o saber ensinar a compreensão, ao reconhecer a aprendizagem como processo que exige abertura ao outro, escuta e reconhecimento da alteridade no ato educativo.

A dimensão ético-política do perfil profissional é explicitada quando o documento afirma que o professor é “agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais” (UFT, 2018, p. 17). Esse enunciado dialoga diretamente com o saber da ética do gênero humano, ao atribuir ao pedagogo responsabilidade na transformação das relações sociais, no enfrentamento das desigualdades e na promoção de práticas educativas comprometidas com a justiça social e o reconhecimento da diversidade.

Essa orientação se desdobra no conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades atribuídos ao egresso, entre os quais se destacam a atuação ética e comprometida com a construção de uma sociedade justa e igualitária; o respeito à diversidade ambiental-ecológica, étnico-racial, cultural, religiosa e geracional; a capacidade de trabalhar de forma cooperativa; e a postura investigativa diante de problemas socioculturais e educacionais complexos (UFT, 2018, p. 17–18). Esses elementos permitem identificar gestos de aproximação com o saber enfrentar as incertezas, ao reconhecer que a atuação docente se realiza em contextos marcados por complexidade, diversidade e instabilidade, exigindo do pedagogo capacidade reflexiva, investigativa e propositiva.

O PPC atribui centralidade à pesquisa como dimensão constitutiva do perfil profissional, ao explicitar que o egresso deve “realizar pesquisas” sobre os processos de ensinar e aprender, sobre a realidade sociocultural dos educandos, sobre propostas curriculares e sobre a organização do trabalho educativo (UFT, 2018, p. 18). Essa orientação pode ser lida como gesto de aproximação com o enfrentamento das cegueiras do conhecimento, ao reconhecer a pesquisa como estratégia formativa para problematizar, compreender e intervir criticamente na realidade educacional.

No que se refere aos campos de atuação profissional, o PPC define três dimensões articuladas: a docência, a gestão educacional e a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (UFT, 2018, p. 19). A gestão educacional é compreendida em perspectiva democrática, integrando planejamento, administração, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e políticas educacionais em contextos escolares e não escolares (UFT, 2018, p. 19). Essa formulação reforça a compreensão do pedagogo como

sujeito implicado nas dimensões coletivas e institucionais da educação, dialogando novamente com o saber da ética do gênero humano.

Por fim, ao explicitar orientações específicas para a atuação em contextos indígenas e quilombolas, o PPC reconhece a necessidade de diálogo entre diferentes conhecimentos, valores, modos de vida e referências culturais (UFT, 2018, p. 18). Esse reconhecimento permite identificar um gesto de aproximação com o saber da identidade terrena, ao situar a formação do pedagogo no interior da diversidade cultural, territorial e socioambiental que caracteriza o contexto amazônico.

Assim, o perfil do egresso delineado no PPC de Miracema expressa uma identidade profissional ampliada, ética e socialmente comprometida, que articula docência, gestão e produção do conhecimento, estabelecendo diálogos consistentes com os Sete Saberes de Morin (2011). Ainda que tais saberes não sejam explicitamente nomeados no documento, eles se fazem presentes como princípios interpretativos que atravessam a definição do sujeito a formar, reafirmando a formação docente como processo complexo, situado e orientado para a compreensão, a responsabilidade e a transformação social.

As concepções de formação docente e o perfil do egresso analisados no primeiro tecido interpretativo não se encerram em si mesmos, mas se prolongam e se verificam nas escolhas que estruturam o curso. O Tecido interpretativo II – Configuração curricular e mediações retoma esse horizonte formativo para examinar como a organização curricular, a concepção metodológica e os procedimentos de avaliação da aprendizagem se articulam a ele, permitindo compreender as formas pelas quais tais orientações são reafirmadas, tensionadas ou parcialmente silenciadas no PPC.

Tecido interpretativo II – Configuração curricular e mediações pedagógicas

6.2.3 Organização curricular

A organização curricular estrutura-se em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006), assumindo uma matriz que combina fundamentos teórico-metodológicos, práticas formativas e experiências integradoras (UFT, 2018, p. 19). O curso possui tempo mínimo de integralização de nove semestres e carga horária total de 3.225 horas, distribuídas entre atividades formativas, estágio supervisionado e atividades complementares, o que indica uma concepção de formação prolongada e progressiva.

Do total da carga horária, 2.820 horas são destinadas às atividades formativas, 300 horas ao estágio supervisionado, articulado à Educação Infantil, aos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental, à gestão de processos educativos e à pesquisa, e 105 horas às atividades complementares (UFT, 2018, p. 19). Essa distribuição revela um gesto de mobilização de uma racionalidade formativa que reconhece a docência como prática complexa, que exige tempo, continuidade e múltiplas experiências de formação, afastando-se de modelos aligeirados ou estritamente técnicos.

A matriz curricular está organizada em três núcleos articuladores da formação: Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores (UFT, 2018, p. 19; p. 27). O Núcleo de Estudos Básicos concentra os fundamentos teórico-metodológicos da formação do pedagogo, abrangendo reflexões sobre sociedade, cultura, educação, ser humano, escola, gestão, processos de ensino-aprendizagem e produção e mobilização do conhecimento. Essa estrutura evidencia um gesto de aproximação com o saber ensinar a condição humana, de acordo com Morin (2011), ao reconhecer que a formação docente não pode prescindir da compreensão histórica, social, cultural e epistemológica da educação.

O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos destina-se à ampliação da base formativa em áreas relacionadas à educação, permitindo o aprofundamento de temas específicos e o diálogo com diferentes campos do conhecimento. Esse núcleo expressa um gesto de mobilização que se aproxima do saber o conhecimento pertinente (Morin, 2011), ao possibilitar articulações entre saberes e ao evitar uma formação excessivamente homogênea ou restrita a um único campo disciplinar.

Já o Núcleo de Estudos Integradores assume papel central na articulação entre teoria e prática, integrando estágio supervisionado, pesquisa e ações extensionistas (UFT, 2018, p. 27). A presença desse núcleo sinaliza um gesto formativo relevante, ao reconhecer que a aprendizagem da docência se constrói na interação entre reflexão teórica, investigação e inserção em contextos reais de atuação. À luz de Morin (2011), tal orientação dialoga com o saber enfrentar as incertezas, pois admite que a formação docente ocorre em realidades complexas, atravessadas por contradições, imprevisibilidades e desafios institucionais.

O PPC explicita ainda a oferta de disciplinas optativas, definidas semestralmente pelo colegiado, com carga horária de 60 horas cada uma, contemplando temáticas como Formação de Professores, Gestão Democrática, Educação Rural, Educação Indígena, Psicopedagogia, Educação Sexual e Formação do Educador, Educação Matemática, Educação e Envelhecimento Humano, entre outras (UFT, 2018, p. 63). A diversidade dessas optativas revela um gesto de mobilização que reconhece a pluralidade de contextos educativos e de sujeitos, aproximando-se do saber ensinar a compreensão, de Morin, (2011), ao abrir espaço para o diálogo com

diferenças culturais, geracionais e sociais.

No que se refere à articulação teoria–prática, o PPC enfatiza a ampliação da introdução à pesquisa como elemento constitutivo da formação docente (UFT, 2018, p. 27). Esse aspecto sinaliza um gesto de mobilização que busca romper com a dicotomia entre saber teórico e prática pedagógica, reconhecendo a pesquisa como dimensão formativa e como meio de problematização da realidade educacional. Essa orientação dialoga com o saber as cegueiras do conhecimento, à luz de Morin (2011), ao admitir a necessidade de questionar certezas, revisar práticas e evitar simplificações no processo formativo.

A organização curricular também incentiva a participação dos estudantes em atividades de ensino, pesquisa e extensão de natureza acadêmico-científica e artístico-cultural, promovidas tanto pela UFT quanto por outras instituições (UFT, 2018, p. 63). Esse incentivo reforça um gesto de mobilização que compreende a formação docente como processo ampliado, que ultrapassa os limites da sala de aula e se constrói na interação com diferentes espaços formativos, o que se aproxima do saber a ética do gênero humano, conforme Morin (2011), ao valorizar o compromisso social e coletivo da formação universitária.

Entretanto, apesar desses gestos de aproximação com uma racionalidade formativa complexa, a organização curricular mantém-se ancorada em uma estrutura institucional clássica, organizada por núcleos e componentes curriculares relativamente estabilizados. Tal configuração revela limites próprios de um currículo normatizado, no qual a integração entre os núcleos depende fortemente das práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas. Assim, observa-se que os gestos de mobilização da epistemologia da complexidade convivem com tensões estruturais, sobretudo no desafio de efetivar, no cotidiano formativo, a integração entre saberes, práticas e contextos.

Em síntese, a organização curricular do Curso de Pedagogia de Miracema expressa gestos relevantes de aproximação com a epistemologia da complexidade ao articular fundamentos teóricos, práticas integradoras, pesquisa, extensão e diversidade formativa. Esses gestos indicam uma racionalidade curricular sensível à complexidade da formação docente, ainda que marcada por limites institucionais que tensionam a plena materialização desses princípios no desenho curricular.

6.2.4 Concepção metodológica do curso

A leitura integral do PPC do curso de Pedagogia, *Campus* Miracema, indicou não haver uma seção ou formulação sistematizada que explicite, em termos conceituais e

operacionais, a concepção metodológica do curso. A dimensão metodológica aparece de modo disperso, inferível, sobretudo a partir de referências à articulação teoria–prática, à pesquisa (seminários e TCC), ao estágio supervisionado e às atividades integradoras, mas sem ser organizada como eixo orientador do processo de ensino-aprendizagem no conjunto do documento.

Essa ausência implica que as mediações pedagógicas do curso permanecem pouco explicitadas no plano institucional do PPC, dificultando identificar princípios comuns para orientar, de forma articulada, escolhas didáticas, formas de condução do ensino, integração entre componentes e acompanhamento formativo. Em termos analíticos, trata-se de um gesto de silenciamento relevante: ainda que o PPC apresente concepção de docência e organização curricular, a falta de explicitação metodológica fragiliza a coerência entre o horizonte formativo anunciado e os modos previstos de sua efetivação no cotidiano do curso.

A ausência de uma concepção metodológica sistematizada implica que as mediações pedagógicas do curso tendem a depender, em grande medida, das práticas docentes individuais e das dinâmicas institucionais locais, o que pode produzir heterogeneidade na condução do processo formativo. Do ponto de vista da análise, à luz da epistemologia da complexidade, essa lacuna tensiona a coerência interna do PPC, na medida em que dificulta a explicitação de como os princípios formativos anunciados se traduzem, de forma intencional e articulada, nas práticas pedagógicas que sustentam a formação inicial do pedagogo.

6.2.5 Concepção de avaliação da aprendizagem

No Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia do *Campus* Universitário de Miracema, a concepção de avaliação da aprendizagem é explicitada de forma mais sistematizada do que a dimensão metodológica, assumindo caráter formativo, processual e reflexivo. Fundamentada nos aportes de Luckesi (2003) e Vasconcelos (1998), a avaliação é compreendida como etapa do processo ensino-aprendizagem em que, “através de diferentes atividades, o professor verifica se os objetivos propostos foram atingidos ou não, possibilitando o ajuste de suas estratégias de ensino”, bem como um espaço para que o estudante “tome conhecimento sobre seu aproveitamento” e repense “o processo pessoal de aprendizagem e formação”, afirmando-se, portanto, como prática de natureza “formativa e não simplesmente classificatória” (UFT, 2018, p. 33).

Essa concepção dialoga com o saber enfrentar as incertezas, na medida em que reconhece a avaliação como processo aberto, passível de revisão e de reorientação contínua. O

próprio PPC afirma que a avaliação “não tem, portanto, um fim em si mesma” (UFT, 2018, p. 34), mas deve constituir-se como “um meio a ser utilizado para o aperfeiçoamento do processo de ensino/aprendizagem” (UFT, 2018, p. 34), indicando uma compreensão da aprendizagem como percurso não linear, sujeito a avanços, retomadas e reformulações.

O documento explicita ainda que “os instrumentos avaliativos devem estar em sintonia com os objetivos gerais do Curso e com as especificidades contributivas de cada componente disciplinar” (UFT, 2018, p. 33), recomendando que sejam “reflexivos”, “abrangentes”, “contextualizados” e “claros e compatíveis” com os conteúdos trabalhados. (UFT, 2018, p. 33). Essa orientação aproxima-se do saber ensinar a compreensão, ao valorizar práticas avaliativas que promovam a interpretação, a análise crítica, o diálogo e a problematização, em lugar da mera repetição de informações.

A diversidade de instrumentos avaliativos mencionados — “provas dissertativas e orais, ensaios monográficos, seminários, debates, resenhas, textos, atividades de grupo” — bem como atividades como “elaboração de projetos de pesquisa”, “relatórios finais de estágio supervisionado”, “produção de materiais e recursos para utilização didática” e “identificação e análise de situações educativas complexas” (UFT, 2018, p. 33–34), revela uma concepção de avaliação que reconhece a pluralidade de formas de aprender e expressar o conhecimento. Tal diversidade pode ser interpretada como gesto de aproximação com o saber ensinar a condição humana, ao considerar as dimensões cognitivas, investigativas, expressivas e éticas do processo formativo.

A centralidade atribuída ao retorno dos resultados avaliativos ao educando reforça o caráter formativo da avaliação, ao afirmar que é “fundamental que, em toda a avaliação, haja o retorno dos resultados obtidos ao educando, oportunizando-lhe assim a compreensão de seu desempenho e das dificuldades e a retomada dos objetivos não alcançados” (UFT, 2018, p. 34). Essa orientação contribui para o enfrentamento das cegueiras do conhecimento, ao favorecer a reflexão crítica sobre os próprios processos de aprender e sobre os limites das compreensões construídas.

Assim, a concepção de avaliação da aprendizagem expressa no PPC de Miracema estabelece diálogos consistentes com os Sete Saberes, de Edgar Morin, especialmente no que se refere ao enfrentamento das incertezas, ao conhecimento pertinente, ao ensinar a compreensão, à condição humana e à ética do gênero humano. Diferentemente da concepção metodológica, pouco explicitada no documento, a avaliação apresenta-se como uma das dimensões mais claramente formuladas do PPC, revelando maior densidade conceitual e intencionalidade formativa.

Tecido interpretativo III – território amazônico, compromisso social e articulação universitária

6.2.6 Articulação entre ensino, pesquisa e extensão

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão é explicitamente assumida como princípio estruturante da formação do pedagogo. O documento afirma que a formação tem como base "atividades que contemplem uma construção articulada das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão visando a consolidação da produção do conhecimento", buscando "um equilíbrio entre demandas socialmente exigidas e as inovações que surgem do trabalho acadêmico" (UFT 2018, p. 28). Tal enunciado evidencia um gesto de aproximação com o saber do conhecimento pertinente, ao reconhecer que a produção do conhecimento formativo exige a articulação entre diferentes dimensões da vida acadêmica e social, superando a fragmentação entre teoria, prática e realidade.

No âmbito do ensino, o PPC amplia a noção tradicional de sala de aula ao afirmar que esta deve compreender "todos os espaços, dentro e fora da Universidade, em que se realiza o processo histórico-social com suas múltiplas determinações", passando a expressar "um conteúdo multi e interdisciplinar, como exigência decorrente da própria prática" (UFT, 2018, p. 28). Essa concepção dialoga com o saber ensinar a compreensão, ao reconhecer que a aprendizagem se constrói em contextos diversos, por meio de vivências, observações, reflexões e práticas que exigem abertura à complexidade do real. Esse encontra ecos nas teorizações de Santos (2010), na busca por superar o modelo tradicional do conhecimento, preso no formato cartesiano de conceber a ciência.

No que se refere à pesquisa, o PPC destaca a importância da produção de conhecimento na interface universidade–escola, priorizando "metodologias participativas" e o "diálogo entre categorias utilizadas por pesquisadores e pesquisados", com vistas à "criação e recriação de conhecimentos que contribuam com as transformações sociais" (UFT, 2018, p. 29). Tal orientação pode ser interpretada como gesto de aproximação com o saber enfrentar as incertezas, ao reconhecer que a pesquisa não se orienta por respostas prévias ou fechadas, mas por problematizações situadas, vinculadas a interesses, finalidades e contextos concretos de atuação educativa.

A extensão é concebida como "processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável" e que viabiliza "a relação transformadora entre

Universidade e Sociedade", sendo definida como "uma via de mão dupla" que possibilita a troca entre o saber acadêmico e o saber popular (UFT, 2018, p. 29). Essa formulação estabelece diálogo direto com o saber da ética do gênero humano, ao compreender a universidade como instituição socialmente responsável, comprometida com a democratização do conhecimento e com a participação efetiva da comunidade na produção de sentidos e saberes.

As atividades de pesquisa e extensão são organizadas em linhas que abordam políticas públicas, gestão da educação, cultura, movimentos sociais e desenvolvimento social, revelando uma preocupação com a leitura crítica da realidade regional e amazônica (UFT, 2018, p. 29). Essa orientação aproxima-se do saber da identidade terrena, ao situar a formação do pedagogo no interior de um território marcado por diversidade sociocultural, histórica e política, reafirmando o compromisso do curso com o "desenvolvimento da Amazônia" (UFT, 2018, p. 30).

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão também se expressa na interface com programas institucionais, conforme documento da UFT (2018), como Monitoria, PET, Mobilidade Acadêmica e Prodocência, os quais são compreendidos como estratégias de fortalecimento do ensino e de superação de uma formação "unilateral", voltada ao "pragmatismo", ao "adestramento" e à lógica do mercado de trabalho (UFT, 2018, p. 30). Esse posicionamento evidencia um gesto crítico que pode ser relacionado ao enfrentamento das cegueiras do conhecimento, ao problematizar concepções reducionistas de formação humana e defender uma formação omnilateral, histórica e socialmente situada.

No âmbito do estágio curricular, o PPC explicita que sua organização terá como perspectiva a "pesquisa-ação", compreendida como processo colaborativo, reflexivo e transformador, cujo ponto de partida é a prática social e cujos resultados retornam como objeto de investigação (UFT, 2018, p. 31). Ao reconhecer que o estágio "tensiona entre o que é e o que deveria ser, entre realidade e utopia" (UFT, 2018, p. 31), o documento estabelece um diálogo expressivo com o saber enfrentar as incertezas, ao assumir a formação docente como processo aberto, histórico e permanentemente inacabado.

A análise da articulação entre ensino, pesquisa e extensão evidencia que o PPC de Miracema assume essa indissociabilidade como princípio formativo central, orientando práticas que buscam integrar produção do conhecimento, formação humana e compromisso social. Ao reconhecer a universidade como espaço ampliado de aprendizagem e a formação docente como processo situado, o documento projeta a atuação do pedagogo para além dos limites institucionais, aproximando-a das realidades sociais, culturais e educacionais concretas. É nesse movimento de abertura do curso para a realidade que se inscreve a relação com o território

amazônico, tema do tópico seguinte, no qual se examina como o PPC explicita — ou silencia — a incorporação das especificidades territoriais, socioculturais e históricas da Amazônia na formação inicial do pedagogo.

6.2.7 Relação com o território amazônico

A relação com o território amazônico apresenta-se como eixo ético-político recorrente, embora nem sempre estruturado como princípio pedagógico transversal, explicitado ao longo do documento. Essa relação emerge inicialmente no plano institucional, quando a missão da Universidade Federal do Tocantins afirma como finalidade a "produção e difusão do conhecimento para formar cidadãos e profissionais qualificados, comprometidos com o desenvolvimento da Amazônia" (UFT, 2018, p. 4). Tal enunciado expressa um gesto claro de aproximação com o saber da identidade terrena, ao situar a formação superior no interior de um território específico e ao reconhecer a responsabilidade da universidade pública frente aos desafios regionais amazônicos.

Essa orientação institucional é aprofundada na caracterização da realidade sócio-histórica e cultural do estado do Tocantins, ao destacar a diversidade étnica, a presença significativa de povos indígenas, os índices de pobreza, desigualdade social e os déficits educacionais, como o elevado índice de analfabetismo e o baixo desempenho no ensino fundamental (UFT, 2018, p. 12). Ao explicitar esse diagnóstico, o PPC mobiliza elementos do saber do conhecimento pertinente, ao contextualizar a formação docente a partir das condições históricas, sociais e econômicas concretas do território, recusando uma compreensão abstrata ou descontextualizada da educação.

Nesse mesmo movimento, o documento afirma que a UFT é "desafiada a contribuir, especialmente através do curso de Pedagogia, de forma significativa com a transformação desse quadro, pela qualificação de professores que atuam ou atuarão nas escolas do Estado" (UFT, 2018, p. 12). Tal afirmação estabelece um diálogo direto com o saber da ética do gênero humano, ao atribuir à formação docente uma responsabilidade social explícita frente às desigualdades educacionais e às condições de vida da população amazônica.

A relação com o território amazônico também se expressa na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, quando o PPC afirma que esse tripé deve "priorizar a construção e disseminação do conhecimento a partir de uma prática reflexiva do desenvolvimento da realidade educacional visando prioritariamente o desenvolvimento da Amazônia" (UFT, 2018, p. 30). Esse enunciado evidencia um gesto de aproximação com o saber enfrentar as incertezas,

ao reconhecer que a produção do conhecimento se constrói em diálogo com realidades complexas, marcadas por tensões, contradições e demandas sociais específicas.

No plano curricular, a Amazônia comparece de forma mais concreta em componentes como Educação Ambiental, que aborda "políticas e programas de Educação Ambiental na Amazônia" (UFT, 2018, p. 52), e Educação, Nutrição e Saúde, que contempla "a alimentação no contexto cultural da Amazônia" (UFT, 2018, p. 59). Esses componentes permitem identificar gestos de aproximação com o saber ensinar a condição humana, ao articular questões ambientais, culturais, alimentares e de saúde às dimensões sociais e históricas da vida humana no território amazônico.

Entretanto, a presença da Amazônia no PPC tende a concentrar-se em enunciados institucionais, diagnósticos contextuais e componentes curriculares específicos, não se configurando, de modo consistente, como princípio estruturante da racionalidade formativa do curso. Desse modo, a relação com o território amazônico opera mais como referência temática e horizonte ético-político do que como elemento organizador das escolhas curriculares, metodológicas e avaliativas.

Contudo, apesar de reconhecer a Amazônia como contexto, desafio e compromisso ético-político da formação docente, estabelecendo diálogos consistentes com os Sete saberes de Morin (2011), especialmente com a identidade terrena, o conhecimento pertinente, a ética do gênero humano e o enfrentamento das incertezas, esses gestos permanecem, em grande medida, concentrados no plano declaratório e curricular pontual, sinalizando limites na religação mais profunda entre território amazônico, práticas pedagógicas e processos formativos no conjunto do curso.

6.3 ANÁLISE DO PPC: *CAMPUS* UNIVERSITÁRIO ARRAIAS – UFT

A análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFT – *Campus* Universitário de Arraias, atualizado pela Resolução Consepe n.º 27/2018, permite examinar os modos pelos quais o curso estrutura suas diretrizes formativas, concepções pedagógicas e fundamentos da docência, evidenciando racionalidades que expressam gestos de aproximação, tensionamento e silenciamento em relação à epistemologia da complexidade e aos desafios formativos contemporâneos

Tecido interpretativo I — Racionalidade formativa e concepção de docência

6.3.1 Concepção de formação docente

A concepção de formação docente não se apresenta como um tópico sistematizado ou nominadamente explicitado, mas construída de forma articulada em diferentes seções do documento, especialmente nos objetivos do curso e no princípio básico que orienta a formação do pedagogo. Essa configuração exige uma leitura interpretativa que busque compreender os sentidos formativos expressos nos enunciados institucionais e pedagógicos do PPC.

O objetivo geral do curso explicita que a formação do pedagogo se fundamenta na docência, compreendida de modo ampliado, ao afirmar que se busca "formar o licenciado em Pedagogia a partir do objeto próprio de estudo da área, fundamentado na docência que compreende o ensino, a gestão, a formação e a difusão do conhecimento nos espaços escolares e não-escolares" (UFT, 2018, p. 11). Esse enunciado desloca à docência uma compreensão restrita à sala de aula, reconhecendo-a como prática educativa complexa, atravessada por múltiplas dimensões do trabalho pedagógico e por diferentes contextos de atuação profissional.

Tal compreensão dialoga com o saber do conhecimento pertinente, conforme formulado por Morin (2011), ao reconhecer que a formação docente implica articular ensino, gestão e produção do conhecimento, situando-os em contextos concretos e evitando reduções fragmentárias do fenômeno educativo. Ao assumir os espaços escolares e não escolares como campos legítimos da docência, o PPC expressa um gesto de aproximação com uma racionalidade formativa que busca religar saberes, práticas e contextos.

Os objetivos específicos do curso reforçam essa concepção ao "enfatizar a necessidade de compreender a prática educativa na educação básica, identificar problemas socioculturais e educacionais, estabelecer diálogo entre a educação e outras áreas do conhecimento e articular ensino e pesquisa na construção da prática pedagógica" (UFT, 2018, p. 11). Esses enunciados evidenciam uma compreensão da formação docente como processo reflexivo, investigativo e contextualizado, em consonância com o saber enfrentar as incertezas, uma vez que reconhecem a complexidade das realidades educativas e a necessidade de respostas criativas e situadas frente aos desafios da qualidade do ensino e da exclusão social.

A centralidade da ética e da organização democrática da sociedade, explicitada entre os objetivos específicos do curso, ao estimular "o comprometimento com a ética na atuação profissional e com a organização democrática da sociedade" (UFT, 2018, p. 11), revela um gesto de aproximação com o saber da ética do gênero humano. Ao vincular a formação docente à responsabilidade ética e à democracia, o PPC reconhece a docência como prática social e política, indissociável das relações entre indivíduo, sociedade e coletividade, conforme

problematizado por Morin (2011).

Essa concepção é aprofundada quando o documento explicita que o princípio básico da formação do pedagogo contempla “três dimensões organicamente relacionadas”: a docência, a gestão democrática e a pesquisa (UFT, 2018, p. 11). A docência é compreendida como dimensão que “confere a identidade do Pedagogo no campo específico de intervenção profissional na prática social”, considerando “os diferentes âmbitos e especialidades da prática educativa” e “o processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido no seu contexto” (UFT, 2018, p. 11). Esse enunciado permite identificar um gesto de aproximação com o saber ensinar a condição humana, ao reconhecer o sujeito em sua inserção social, histórica e cultural e ao compreender a formação docente como ação educativa intencional e situada.

A gestão democrática é concebida como processo político-administrativo-pedagógico por meio do qual a prática educativa é organizada, orientada e viabilizada, abrangendo o planejamento, a execução e a avaliação das propostas pedagógicas (UFT, 2018, p. 11). Essa compreensão reforça a inseparabilidade entre docência e organização dos processos educativos, dialogando com o saber ensinar a compreensão, na medida em que reconhece a educação como prática coletiva, relacional e atravessada por múltiplos interesses e responsabilidades.

A pesquisa, por sua vez, é definida como “princípio educativo e metodológico presente na graduação”, configurando-se como exercício permanente de organização, produção e reelaboração de conhecimentos a partir da vivência e da reflexão sobre a realidade (UFT, 2018, p. 11). Ao afirmar que a pesquisa possibilita a análise da realidade educacional e a reflexão sobre a própria prática profissional, “concepção da formação do Pedagogo deve visar uma construção interativa entre os conhecimentos do aluno e os conhecimentos oportunizados pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão que o curso venha oferecer” (UFT, 2018, p. 17), o PPC expressa um gesto de aproximação com o saber enfrentar as incertezas e com o enfrentamento das cegueiras do conhecimento, ao reconhecer o caráter provisório, situado e reflexivo da produção do conhecimento docente, conforme expressa Morin, (2011).

De modo geral, a concepção de formação docente no PPC de Arraias revela gestos consistentes de aproximação com a epistemologia da complexidade ao articular docência, gestão democrática e pesquisa como dimensões indissociáveis da formação do pedagogo; ao compreender o processo educativo em sua inserção social e cultural; e ao vincular a formação docente a princípios éticos, democráticos e investigativos. Todavia, tais gestos se apresentam predominantemente no plano declaratório, exigindo que a análise das mediações curriculares, metodológicas e avaliativas examine em que medida essa racionalidade formativa se efetiva na organização do curso, aspecto que será aprofundado nos tecidos interpretativos subsequentes.

À luz das análises realizadas, o PPC de Arraias expressa uma racionalidade formativa de base praxiológica, reflexiva e crítico-social, orientada pela centralidade da prática educativa, da reflexão sobre a ação e do compromisso com a transformação social. Embora apresente gestos de aproximação com princípios da epistemologia da complexidade, tais movimentos não se configuram como uma racionalidade complexa explicitada, permanecendo como aproximações pontuais não sistematizadas no conjunto do projeto formativo.

6.3.2 Perfil do egresso

O perfil do egresso é construído a partir de uma concepção ampliada de docência e de uma compreensão do fenômeno educativo como prática social complexa, situada e multidimensional. O PPC afirma que "a identidade do Pedagogo define-se pelo exercício das atividades docentes" que abrangem o magistério na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação Profissional, bem como na "organização e gestão de sistemas, instituições de ensino e processos educativos" e na "produção e difusão de conhecimento do campo educacional" (UFT, 2018, p. 12). Esse enunciado desloca o perfil profissional de uma atuação restrita à sala de aula, reconhecendo a docência como prática que integra ensino, gestão e produção do conhecimento em diferentes contextos educativos.

Ao afirmar que o egresso deverá possuir "consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas que se articulam ao longo do curso" e capacidade de atuar "com eficiência na docência, na gestão e no apoio escolar (UFT, 2018, p. 12), o PPC explicita um gesto de aproximação com o saber do conhecimento pertinente, na medida em que reconhece a necessidade de articular fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e contextos de atuação profissional, evitando leituras fragmentadas da formação docente, de acordo com Morin (2011).

O conjunto de competências, atitudes e habilidades atribuídas ao egresso reforça essa racionalidade formativa ao enfatizar o "conhecimento da realidade em que se inserem os processos educativos" e a capacidade de desenvolver formas de intervenção fundamentadas na compreensão dos aspectos "filosóficos, sociais, históricos, econômicos, políticos e culturais" que os configuram (UFT, 2018, p. 12). Tal orientação dialoga com o saber ensinar a condição humana, ao reconhecer o educando e o educador como sujeitos históricos, sociais e culturais, inseridos em realidades marcadas por múltiplas determinações.

A articulação entre teorias pedagógicas e curriculares no movimento "ação–reflexão–ação", envolvendo docência, elaboração e avaliação de projetos pedagógicos e organização do

trabalho educativo (UFT, 2018, p. 12), evidencia um gesto de aproximação com o saber enfrentar as incertezas, ao reconhecer a prática pedagógica como processo não linear, aberto à reflexão crítica e à reelaboração permanente. Essa perspectiva afasta-se de racionalidades técnico-instrumentais e aproxima-se de uma formação que admite a incerteza, a complexidade e a necessidade de decisões situadas, conforme problematiza Morin (2011).

A centralidade conferida à ética, à organização democrática da sociedade e ao respeito à diversidade ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, geracional, religiosa e cultural (UFT, 2018, p. 12-13), expressa gestos de aproximação com o saber da ética do gênero humano. Ao vincular o exercício profissional à superação de exclusões sociais e ao reconhecimento das diferenças, o PPC reconhece a docência como prática ética e política, indissociável das relações entre indivíduo, sociedade e coletividade.

O perfil do egresso também enfatiza a pesquisa como dimensão constitutiva da formação profissional, ao prever a capacidade de "realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos" sobre os alunos, os processos de ensinar e aprender, os contextos socioculturais e a organização do trabalho educativo (UFT, 2018, p.13). Esse enunciado revela um gesto de aproximação com o enfrentamento das cegueiras do conhecimento, ao reconhecer a pesquisa como estratégia formativa para problematizar a realidade, evitar simplificações e produzir conhecimento reflexivo e crítico, ainda segundo Morin (2011).

No que se refere ao campo de atuação profissional, o PPC afirma que a formação do pedagogo "não se restringe às necessidades imediatas do mercado de trabalho", superando a qualificação técnica e afirmando como núcleo central "a apropriação/construção de um referencial teórico-prático vigoroso, cientificamente consistente" (UFT, 2018, p.13). Esse posicionamento reforça, na leitura de Moraes (1997), um gesto de afastamento de racionalidades pragmáticas e utilitaristas, aproximando-se de uma concepção de formação comprometida com a compreensão ampla do fenômeno educativo e com a atuação crítica em espaços escolares e não escolares.

De modo geral, o perfil do egresso delineado no PPC de Arraias revela gestos consistentes de aproximação com a epistemologia da complexidade, ao reconhecer a docência como prática ampliada, ao articular ensino, gestão e pesquisa, ao valorizar a ética, a diversidade e a reflexão crítica, e ao compreender a atuação profissional como socialmente situada. Todavia, assim como observado nos demais campi analisados, tais gestos concentram-se no plano declaratório do perfil profissional, exigindo que a análise da organização curricular, das mediações pedagógicas e dos processos avaliativos investigue em que medida essa racionalidade formativa se materializa no percurso formativo efetivo do curso.

Tecido interpretativo II – configuração curricular e mediações pedagógicas

6.3.3 Organização curricular

A organização curricular estrutura-se com base na Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, sendo organizada em três núcleos formativos: Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores, articulados à atividades complementares e integrantes (UFT, 2018, p. 13). A carga horária total do curso é de 3.405 horas, distribuídas ao longo de, no mínimo, nove semestres, contemplando atividades formativas, estágio supervisionado, atividades acadêmico-científico-culturais e atividades integrantes (UFT, 2018, p. 13–14).

Essa configuração curricular expressa uma racionalidade formativa que busca articular fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e experiências formativas ampliadas, ao integrar ensino, gestão e pesquisa como dimensões constitutivas do percurso formativo. Ao prever 300 horas de estágio supervisionado articuladas à "Gestão de Processos Educativos Pedagógicos e à Pesquisa Educacional" (UFT, 2018, p. 13), o PPC explicita um gesto de aproximação com o saber do conhecimento pertinente, ao reconhecer que a formação docente exige a religação entre teoria, prática e contexto institucional, evitando a fragmentação entre formação acadêmica e realidade educacional.

O Núcleo de Estudos Básicos é concebido como responsável por "privilegiar a formação básica", contemplando os "fundamentos teórico-metodológicos necessários à formação do pedagogo", incluindo o conhecimento da sociedade, da educação, do homem, da escola, da sala de aula, da gestão educacional, do ensino-aprendizagem e da produção e apropriação do conhecimento (UFT, 2018, p. 14). Esse núcleo organiza-se em três dimensões — reflexão sobre sociedade, educação, formação humana e escola; formação didático-pedagógica para a docência; e organização e gestão do trabalho pedagógico em contextos escolares e não escolares (UFT, 2018, p. 15).

Tal estrutura evidencia um gesto de aproximação com o saber ensinar a condição humana, ao reconhecer o fenômeno educativo em sua inserção social, histórica e cultural, e ao compreender a formação docente como processo que envolve múltiplas dimensões da experiência humana.

Conforme expressa Morin (2011, p. 43), "Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em

sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano". Nessa perspectiva, a organização do Núcleo de Estudos Básicos revela uma concepção de formação que ultrapassa o enfoque técnico, ao articular o pedagógico às dimensões sociais, históricas e culturais da experiência humana. Tal compreensão permite aproximação como gesto do saber ensinar a condição humana, conforme proposto por Morin (2011), ao situar a formação docente no horizonte da complexidade e da interdependência planetária.

O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, por sua vez, organiza-se em duas dimensões: a dimensão teórico-prática da docência e a dimensão de diversificação de estudos (UFT, 2018, p. 16). A primeira volta-se ao aprofundamento nas áreas de atuação profissional do pedagogo, por meio de disciplinas, seminários de pesquisa, elaboração e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso e vivências de estágio supervisionado, contemplando as dimensões do ensino, da gestão e da produção e difusão do conhecimento (UFT, 2018, p. 16). Essa organização curricular revela um gesto de aproximação com o saber enfrentar as incertezas, ao reconhecer a formação docente como processo investigativo, aberto e situado, que exige reflexão crítica e reelaboração permanente das práticas pedagógicas.

A dimensão de diversificação de estudos é apresentada como espaço flexível de aprofundamento dos conhecimentos do núcleo básico, com oferta de componentes curriculares superior ao número de créditos disponíveis no semestre, cabendo ao colegiado do curso definir semestralmente as disciplinas a serem ofertadas, conforme a natureza dos conhecimentos a serem complementados e a disponibilidade docente (UFT, 2018, p. 16). Tal flexibilidade indica um gesto de afastamento de uma organização curricular rígida, aproximando-se de uma racionalidade formativa que reconhece a incompletude e a provisoriedade do conhecimento, em consonância com os pressupostos do pensamento complexo.

O Núcleo de Estudos Integradores tem como finalidade proporcionar enriquecimento curricular por meio da participação em atividades integrantes e complementares, incluindo projetos de iniciação científica, monitoria, extensão, estágios extracurriculares, atividades semipresenciais ou a distância, bem como participação em eventos científicos, culturais e acadêmicos (UFT, 2018, p. 17). Esse núcleo amplia os espaços e tempos formativos, reconhecendo que a aprendizagem se constrói em múltiplos contextos e experiências, o que dialoga com o saber ensinar a compreensão, ao valorizar a diversidade de saberes, linguagens e práticas formativas.

O PPC explicita ainda a possibilidade de uso progressivo das tecnologias digitais e de ambientes virtuais de aprendizagem como apoio à docência, bem como a análise da

implementação de até 20% da carga horária em atividades a distância, conforme a legislação vigente (UFT, 2018, p. 14). Embora esse movimento indique abertura à incorporação de tecnologias educacionais, sua menção permanece no plano prospectivo, demandando análise quanto à coerência entre a intencionalidade declarada e sua efetiva integração à racionalidade curricular do curso.

De modo geral, a organização curricular do Curso de Pedagogia de Arraias revela gestos consistentes de aproximação com a epistemologia da complexidade ao estruturar-se em núcleos articulados, ao integrar ensino, gestão, pesquisa e experiências formativas ampliadas, e ao reconhecer a formação docente como processo multidimensional e situado. Todavia, tais gestos coexistem com limites próprios de uma organização curricular normatizada, indicando que a efetivação de uma racionalidade curricular, plenamente orientada pela complexidade, depende das mediações pedagógicas e avaliativas, que serão analisadas nos subtópicos subsequentes do Tecido Interpretativo II.

6.3.4 Organização metodológica do curso

No Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do *Campus* de Arraias não se identifica a explicitação de uma concepção metodológica do curso formulada como princípio estruturante da formação. O documento não apresenta um tópico específico dedicado à metodologia nem explicita fundamentos didático-pedagógicos que orientem, de forma integrada, o conjunto do percurso formativo.

As referências à metodologia aparecem de modo distribuído ao longo do PPC, associadas a objetivos formativos, competências do egresso e a experiências específicas. Nos objetivos do curso destaca-se a proposição de “desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas” (UFT, 2018, p. 11), situando a metodologia como competência a ser desenvolvida pelo futuro pedagogo. De modo semelhante, nas competências enfatiza-se a compreensão dos conteúdos e de suas “respectivas metodologias” (UFT, 2018, p. 12), reforçando o domínio metodológico como atributo profissional.

No âmbito da extensão, a metodologia é mobilizada como resultado da inserção dos estudantes na realidade social, ao se afirmar a possibilidade de “aplicar e construir novas metodologias de abordagem da educação” (UFT, 2018, p. 17). Já no estágio supervisionado, observa-se a formulação mais consistente de uma orientação metodológica, ao valorizar a reflexão sobre a prática, a identificação de problemas e a recriação de formas de intervenção

didático-pedagógica (UFT, 2018, p. 60). Essa lógica reflexiva, contudo, permanece circunscrita ao estágio, não sendo explicitada como concepção metodológica do curso.

À luz da epistemologia da complexidade, essa configuração evidencia gestos pontuais de aproximação com o enfrentamento das incertezas e com a problematização das cegueiras do conhecimento, ao valorizar a reflexão crítica e a produção situada de saberes. Entretanto, a ausência de uma concepção metodológica explicitada como dimensão articuladora do PPC indica um limite na religação entre intencionalidades formativas, organização curricular e práticas pedagógicas, fazendo com que a metodologia opere predominantemente como instrumento localizado e como competência do egresso, e não como racionalidade formativa estruturante do curso.

6.3.5 Concepção de avaliação da aprendizagem

A concepção de avaliação da aprendizagem apresenta-se de forma explicitada e normativamente fundamentada, assumindo a avaliação como parte constitutiva do trabalho pedagógico e do próprio projeto formativo. O documento afirma que a avaliação "se fundamenta na realidade institucional e nas concepções e práticas de avaliação contidas nas diretrizes da política de avaliação para a educação superior" (UFT, 2018, p. 22), situando-a no interior de um marco institucional mais amplo.

O PPC explicita a opção por uma avaliação "formativa, processual e diagnóstica" (UFT, 2018, p. 22), compreendida como prática contínua, realizada "em todos os momentos em que o professor convive com o estudante" e não restrita a momentos pontuais (UFT, 2018, p. 22). Essa concepção desloca a avaliação de uma função meramente classificatória para um processo de acompanhamento do percurso formativo, cujo objetivo central é "perceber os avanços e as fragilidades no aprendizado dos licenciandos" a fim de redirecionar o ensino (UFT, 2018, p. 22).

Ao destacar que o processo avaliativo fortalece as relações interpessoais e o diálogo nos espaços educativos, o documento afirma que, "no diálogo, o processo de construção do conhecimento é enriquecido", permitindo superar "limites técnico-burocráticos que artificializam o ato de conhecer" (UFT, 2018, p. 23). Nesse sentido, a avaliação é concebida como prática relacional e reflexiva, integrada ao processo de ensinar e aprender.

A proposta avaliativa do curso orienta-se por princípios que articulam dimensões qualitativas e técnicas, a função diagnóstica contínua e a consideração do desenvolvimento do estudante em suas múltiplas dimensões — humana, cognitiva, artística, política e ética (UFT,

2018, p. 23). Tais princípios aproximam-se do saber ensinar a condição humana e do saber ensinar a compreensão, ao reconhecer o estudante como sujeito situado, portador de experiências, valores e pertencimentos socioculturais.

No que se refere à avaliação do projeto pedagógico do curso, o PPC apresenta uma postura de abertura à crítica e à revisão permanente, ao afirmar que a avaliação do curso constitui "uma condição indispensável para manter a qualidade do Curso e para possibilitar mudanças na realidade dos espaços de formação profissional" (UFT, 2018, p. 23). Essa perspectiva evidencia um gesto de enfrentamento das incertezas, ao assumir a formação docente como processo inacabado, passível de revisão, reelaboração e aperfeiçoamento coletivo.

À luz dos Sete Saberes, de Morin (2011), a concepção de avaliação presente no PPC de Arraias revela movimentos de religação entre processo, contexto e sujeito, ao articular avaliação, diálogo, desenvolvimento humano e reflexão crítica. Contudo, observa-se que essa concepção, embora bem delimitada no plano avaliativo, não se articula de forma plenamente integrada às demais dimensões do curso, especialmente à organização curricular e à concepção metodológica, o que aponta para limites na consolidação da avaliação como operador estruturante da racionalidade formativa do PPC.

Tecido interpretativo III – território amazônico, compromisso social e articulação universitária

6.3.6 Articulação entre ensino, pesquisa e extensão

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão é explicitada no PPC como princípio estruturante da formação docente, sendo compreendida como eixo indissociável da produção do conhecimento e da atuação profissional do pedagogo. O documento afirma que "a formação do Profissional da Educação na Universidade tem como princípio interligar o Ensino, a Pesquisa e a Extensão como forma de consolidar a produção do conhecimento" (UFT, 2018, p. 17), situando essa articulação como fundamento da racionalidade formativa do curso.

O ensino é concebido como dimensão que possibilita ao estudante uma "visão científica da realidade social", sustentada por fundamentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnicos da profissão docente (UFT, 2018, p. 17). A pesquisa, por sua vez, é apresentada como meio de produção de conhecimentos sobre a realidade social e sobre os objetos próprios da Pedagogia, desenvolvida de forma articulada aos conteúdos, disciplinas e áreas do saber, tanto no espaço acadêmico quanto no contexto social (UFT, 2018, p. 17). Já a extensão é compreendida como inserção direta na realidade social, possibilitando o confronto

com contradições sociais e educacionais e a construção de respostas formativas vinculadas ao direito à educação e à superação das desigualdades (UFT, 2018, p. 17).

O PPC explicita que essa articulação deve resultar em uma "construção interativa entre os conhecimentos do aluno e os conhecimentos oportunizados pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão" (UFT, 2018, p. 18), reafirmando o caráter indissociável desse tripé no âmbito universitário. Ao destacar que os saberes construídos no ensino se fundamentam e se realimentam nas práticas da pesquisa e da extensão, o documento evidencia um movimento de religação entre teoria, prática e contexto social.

No campo da pesquisa, o PPC assume a formação do professor-pesquisador como orientação central, dialogando com autores como Lüdke, André, Demo e Schön, e defendendo a prática reflexiva como eixo metodológico da formação docente (UFT, 2018, p. 18). Essa perspectiva se materializa especialmente nos projetos de intervenção, no estágio supervisionado e nas investigações desenvolvidas no contexto escolar, cujos resultados retornam à escola como ação extensionista, fortalecendo o vínculo entre universidade e sociedade (UFT, 2018, p. 18–19).

A organização dessa articulação se concretiza por meio de grupos de pesquisa, projetos institucionalizados, programas de iniciação científica e ações extensionistas vinculadas às linhas de pesquisa do curso, bem como pela participação em programas institucionais de fortalecimento do ensino, como a monitoria (UFT, 2018, p. 18–19). Destaca-se ainda a centralidade do estágio supervisionado, concebido como espaço de articulação teórico-prática, de investigação da realidade educativa e de produção de conhecimentos sistematizados em forma de relatório e Trabalho de Conclusão de Curso (UFT, 2018, p. 20–21).

A valorização da práxis, da pesquisa como princípio formativo e da extensão como espaço de diálogo com a comunidade indicou uma compreensão da formação docente como processo relacional e situado. Essa orientação aproxima-se da noção de ecoformação, conforme desenvolvida por Moraes (2021), ao compreender o aprender como experiência que se constitui na interação entre sujeito, conhecimento, cultura e ambiente. Nos PPCs analisados, essa perspectiva manifestou-se de modo implícito, sobretudo com ênfase na articulação entre saberes acadêmicos e contextos socioterritoriais.

À luz dos Sete Saberes, de Morin, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão no PPC de Arraias evidencia gestos consistentes de aproximação com o saber do conhecimento pertinente, ao integrar diferentes dimensões do saber e da prática; com o saber enfrentar as incertezas, ao assumir a pesquisa e a reflexão sobre a prática como princípios formativos; e com o saber ensinar a condição humana, ao situar a formação docente em diálogo com a realidade

social, cultural e educacional. Contudo, embora essa articulação esteja claramente enunciada como princípio, observa-se que sua operacionalização depende, em grande medida, de práticas e projetos específicos, o que indica desafios na consolidação desse tripé como racionalidade plenamente integrada ao conjunto do percurso formativo.

6.3.7 Relação com o território amazônico

A relação do PPC com o território amazônico é explicitada no documento, tanto no plano institucional quanto em dispositivos curriculares e acadêmico-científicos, que reconhecem a Amazônia como referência histórica, social e formativa. No âmbito institucional, a missão da UFT estabelece como finalidade a "produção e difusão do conhecimento para formar cidadãos e profissionais qualificados, comprometidos com o desenvolvimento da Amazônia" (UFT, 2018, p. 4), situando o território amazônico como horizonte ético-político da formação superior e como responsabilidade social da universidade pública.

Esse reconhecimento institucional dialoga com o saber da identidade terrena, conforme formulado por Morin (2011), ao compreender a formação humana como indissociável das condições históricas, ambientais, culturais e sociais que constituem os territórios. Ao assumir a Amazônia como referência estratégica, o PPC indica um gesto de aproximação com uma concepção de formação que reconhece a interdependência entre educação, sociedade e natureza, deslocando a docência de uma perspectiva abstrata para uma formação situada.

No plano curricular, a presença do território amazônico se materializa de forma mais explícita em componentes específicos, como a disciplina Educação Rural, cuja ementa propõe o estudo da questão agrária, dos modelos de agricultura e da ocupação da terra na Amazônia Legal, articulando tais processos às dinâmicas do capitalismo e às formas de expropriação no contexto local (UFT, 2018, p. 109). Esse componente curricular expressa um gesto de mobilização do saber do conhecimento pertinente, ao situar os conteúdos educacionais em relação às condições concretas de vida, trabalho e produção no território amazônico, evitando leituras descontextualizadas da realidade educacional.

A relação com o território também se expressa de modo significativo na dimensão da pesquisa, por meio do Grupo Interdisciplinar em Educação, Ambiente e Cultura (GIEAC), cuja atuação se organiza a partir dos "desafios da Amazônia Legal", articulados ao contexto nacional e internacional (UFT, 2018, p. 81). As linhas de investigação do grupo — que incluem formação do educador, construção de identidades amazônicas, políticas públicas, desenvolvimento

regional e questões ambientais — evidenciam um gesto de religação entre educação, cultura, história e meio ambiente, aproximando-se dos saberes ensinar a condição humana e ensinar a compreensão, ao reconhecer a complexidade dos fenômenos educativos em contextos marcados por diversidade cultural, desigualdades sociais e desafios socioambientais.

Entretanto, à luz da epistemologia da complexidade, observa-se que a relação com o território amazônico, embora reconhecida e tematizada, não se configura como princípio estruturante transversal da organização curricular do curso. Sua presença tende a concentrar-se em componentes específicos e em iniciativas acadêmico-científicas, operando mais como referência formativa localizada do que como eixo organizador da racionalidade curricular como um todo. Tal configuração revela um gesto simultâneo de aproximação e de limite, na medida em que o território é reconhecido como contexto relevante, mas não plenamente integrado como fundamento articulador das diferentes dimensões da formação docente.

À luz de Morin (2011), educar para a identidade terrena implica não apenas tematizar o território, mas religar saberes, práticas e currículos às condições planetárias e locais da existência humana. Nesse sentido, o PPC de Arraias evidencia avanços importantes ao reconhecer a Amazônia como referência institucional, curricular e investigativa, mas também aponta para o desafio de aprofundar a integração entre território, organização curricular e práticas formativas, de modo a fortalecer uma formação docente efetivamente comprometida com a complexidade socioambiental amazônica.

6.4 ANÁLISE DO PPC: *CAMPUS* UNIVERSITÁRIO TOCANTINOPÓLIS – UFNT

A análise do Projeto Pedagógico (PPC) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Educação, Humanidades e Saúde (CEHS), em Tocantinópolis, atualizado pela Resolução Consepe nº 05/2023, foi desenvolvida a partir da mesma organização interpretativa adotada nos campi anteriormente analisados. O exame do documento estrutura-se em tecidos interpretativos, nos quais são exploradas, de forma articulada, a racionalidade formativa que sustenta a concepção de docência, a configuração curricular e as mediações pedagógicas, bem como a relação do curso com o território amazônico. Esse procedimento assegurou unidade metodológica à pesquisa e possibilitou a identificação de aproximações, tensionamentos e especificidades na forma como a epistemologia da complexidade se inscreveu nos diferentes Projetos Pedagógicos analisados.

Tecido Interpretativo I – racionalidade formativa e concepção de docência

6.4.1 Concepção de formação docente

A concepção de formação docente expressa no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do *Câmpus* Universitário de Tocantinópolis se apresenta de forma explicitamente assumida no documento, tanto no plano institucional quanto nos fundamentos filosófico-pedagógicos que orientam o curso. A missão institucional define como finalidade "formar cidadãos comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia Legal por meio da educação inovadora, inclusiva e de qualidade" (UFNT, 2023, p. 14), situando a formação docente em estreita relação com o território, a responsabilidade social e os desafios socioambientais contemporâneos.

No plano conceitual, o PPC explicita o que denomina como seu "marco doutrinal", entendido como o conjunto de fundamentos e crenças que orientam a forma de produzir conhecimentos e de se relacionar com o espaço social no qual o curso está inserido (UFNT, 2023, p. 17). Parte-se de uma concepção de ser humano como sujeito histórico-social, constituído nas relações sociais e mediado pelo trabalho, compreendido como atividade especificamente humana de produção material, simbólica e cultural (UFNT, 2023, p. 17). Tal compreensão desloca a formação docente de uma perspectiva técnica ou instrumental, aproximando-a de uma concepção ampliada de educação como prática social, histórica e contraditória.

Essa orientação dialoga com o saber ensinar a condição humana, conforme formulado por Morin (2011), ao reconhecer o ser humano como simultaneamente biológico, cultural, social e histórico. Ao compreender que os sujeitos "não nascem humanizados, mas se humanizam na relação com outros homens a partir do trabalho" (UFNT, 2023, p. 17), o PPC evidencia um gesto de aproximação com uma formação que reconhece a complexidade da condição humana e a indissociabilidade entre indivíduo, sociedade e cultura.

A educação é concebida como atividade humana que se realiza em múltiplos espaços da sociedade e que se articula com interesses econômicos, políticos e culturais das classes sociais (UFNT, 2023, p. 17). Nessa perspectiva, a escola é reconhecida como instituição central na transmissão do conhecimento científico historicamente produzido, mas sem que lhe seja atribuída, de forma idealizada, a responsabilidade exclusiva pela transformação social. O documento explicita o caráter contraditório da educação escolar que, ao mesmo tempo em que pode reproduzir a ideologia dominante, também é capaz de instrumentalizar os sujeitos para a compreensão crítica da realidade e para a transformação social (UFNT, 2023, p. 18).

Esse reconhecimento da contradição aproxima-se do saber enfrentar as incertezas, ao

admitir que a formação docente se desenvolve em contextos marcados por tensões, conflitos e disputas de projetos societários, recusando leituras simplificadoras do papel da educação. A docência é, assim, concebida como prática social situada, atravessada por limites e possibilidades históricas.

O PPC afirma ainda que a formação em Pedagogia deve articular contribuições de diversos campos do saber — filosofia, história, antropologia, ciências naturais, psicologia, sociologia, letras, artes, política e economia — com o objetivo de "nortear a observação, a análise, a execução e a avaliação do ato docente e das práticas de gestão dos processos educativos escolares e não escolares" (UFNT, 2023, p. 24). Tal orientação expressa um gesto de aproximação com o saber do conhecimento pertinente, ao reconhecer a necessidade de religar saberes e superar a fragmentação disciplinar na compreensão dos fenômenos educativos.

A concepção de formação docente também se ancora na centralidade da pesquisa como princípio formativo, compreendida como condição para a construção de sujeitos críticos, reflexivos e capazes de reelaborar permanentemente suas práticas (UFNT, 2023, p. 25). O documento explicita que a formação em Pedagogia não se encerra na graduação, mas exige processos contínuos de aprofundamento teórico e reflexão sobre a prática, reconhecendo o caráter inacabado do conhecimento educacional.

Por fim, os objetivos do curso reafirmam uma formação docente orientada pela docência como eixo articulador, compreendida de forma ampliada, integrando ensino, gestão e produção do conhecimento, em espaços escolares e não escolares (UFNT, 2023, p. 45). A formação do pedagogo é associada ao compromisso social, à gestão democrática, à unidade entre teoria e prática e à capacidade de atuar criticamente em contextos marcados por desigualdades sociais, culturais e territoriais (UFNT, 2023, p. 45–46), evidenciando aproximações com os saberes ensinar a compreensão e ética do gênero humano, ao valorizar a responsabilidade social, o diálogo e o compromisso com a transformação das condições de vida.

Em síntese, a concepção de formação docente no PPC de Tocantinópolis revela uma racionalidade formativa de base crítico-histórico-social, que reconhece a complexidade da condição humana, a centralidade do conhecimento científico, o caráter contraditório da educação e o compromisso com o território amazônico. Embora não nomeie explicitamente a epistemologia da complexidade, o documento expressa gestos consistentes de aproximação com os Sete Saberes, de Morin, sobretudo no reconhecimento da multidimensionalidade do humano, da necessidade de religação dos saberes e da formação docente como prática social historicamente situada.

6.4.2 Perfil do egresso

O perfil profissional do egresso é construído no Projeto Pedagógico a partir de uma compreensão ampliada do campo da Pedagogia, entendida como área teórico-investigativa da educação, do trabalho pedagógico realizado na práxis social, dos processos de produção e difusão do conhecimento e da docência, tanto em espaços escolares quanto não escolares. Conforme expresso no documento, a Pedagogia trata "do campo teórico-investigativo da educação, do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social, dos processos de produção e disseminação do conhecimento e da docência, compreendidos tanto no âmbito da sala de aula como em ambientes não escolares" (UFNT, 2023, p. 46). Essa definição desloca o perfil do pedagogo de uma atuação restrita à sala de aula, reconhecendo a complexidade do fenômeno educativo e a multiplicidade de dimensões que constituem o trabalho docente.

A identidade profissional do pedagogo é explicitamente vinculada ao exercício da docência, compreendida de forma ampliada, integrando funções de magistério, gestão educacional e produção e difusão do conhecimento. O PPC reafirma que a identidade do pedagogo "define-se pelo exercício das atividades docentes que compreendem funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas, nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos; de organização e gestão de sistemas, instituições de ensino e processos educativos e de produção e difusão de conhecimento do campo educacional" (BRASIL, 2006, p. 1 apud UFNT, 2023, p. 46–47). Tal orientação evidencia um gesto de aproximação com o saber do conhecimento pertinente, na medida em que reconhece a necessidade de articular diferentes campos de atuação e saberes pedagógicos para compreender e intervir em realidades educacionais complexas.

O PPC define como campos de atuação do egresso a docência, a gestão educacional, a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico e as áreas emergentes do campo educacional (UFNT, 2023, p. 47). Essa amplitude de atuação expressa uma concepção de formação que reconhece a interdependência entre educação, política, cultura e sociedade, aproximando-se do saber ensinar a condição humana, ao situar o trabalho pedagógico no interior das dinâmicas sociais, históricas e culturais.

As competências, atitudes e habilidades atribuídas ao egresso reforçam essa racionalidade formativa ao enfatizar o conhecimento da realidade social, política e cultural dos espaços de atuação, a análise das políticas educacionais em sua historicidade e a compreensão

do desenvolvimento humano em suas dimensões cognitivas, socioculturais, éticas e estéticas.

Nesse sentido, o PPC afirma que o pedagogo deve "conhecer a realidade dos diferentes espaços em que atuará e sua relação com o contexto social, político e cultural que o cerca" e "compreender o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, considerando as dimensões cognitivas, socioculturais, ética e estética" (UFNT, 2023, p. 48). Esses elementos dialogam com o saber ensinar a compreensão, ao valorizar a capacidade de leitura crítica da realidade e o reconhecimento da diversidade humana como constitutiva da prática pedagógica.

No âmbito dos conhecimentos didático-pedagógicos, o PPC destaca a capacidade de planejar, desenvolver e avaliar situações de ensino e aprendizagem adequadas à diversidade dos educandos, bem como de incorporar as tecnologias da informação e comunicação às práticas educativas e de produzir conhecimentos por meio da pesquisa.

O documento explicita que o pedagogo deverá ser capaz de "planejar, desenvolver e avaliar situações de ensino e de aprendizagem, de modo a adequar objetivos, conteúdos e metodologias específicas das diferentes áreas à diversidade dos alunos" e de "analisar situações educativas e de ensino e realizar estudos e pesquisas de modo a produzir conhecimentos teóricos e práticos" (UFNT, 2023, p. 48). Tais diretrizes evidenciam gestos de aproximação com o saber enfrentar as incertezas, ao reconhecer que a prática docente se desenvolve em contextos instáveis, heterogêneos e em permanente transformação.

O documento enfatiza ainda que as competências profissionais do pedagogo não se constituem como habilidades estanques ou percursos previamente definidos, mas como processos construídos ao longo da trajetória formativa. Conforme expresso no PPC, "as competências profissionais do pedagogo […] não são meras habilidades estanques, mas totalidades que exigem do profissional maior domínio dos códigos e linguagens, […] construídas processualmente em movimentos singulares de atuação, numa dinâmica dialética" (UFNT, 2023, p. 49). Essa compreensão aproxima-se da epistemologia da complexidade ao recusar linearidades e prescrições rígidas na formação docente, reconhecendo o caráter processual, relacional e inacabado do desenvolvimento profissional.

Em síntese, o perfil do egresso delineado no PPC de Tocantinópolis expressa uma racionalidade formativa que reconhece a complexidade do trabalho pedagógico, a pluralidade dos campos de atuação do pedagogo e a necessidade de articular saberes teóricos, práticos e investigativos. À luz dos Sete Saberes, de Morin (2011), identificam-se gestos consistentes de aproximação com o conhecimento pertinente, o ensino da condição humana, o ensinar a compreensão e o enfrentamento das incertezas, ainda que tais saberes operem como referências formativas integradas ao perfil profissional, e não como categorias explicitamente nomeadas

no documento.

Tecido interpretativo II – configuração curricular e mediações pedagógicas

6.4.3 Organização curricular

A organização curricular é apresentada no Projeto Pedagógico como resultado de um processo de seleção, sistematização e distribuição de conhecimentos ancorados na cultura, na historicidade e nas construções sociais que uma sociedade considera relevantes transmitir às novas gerações. O documento afirma que "os conhecimentos selecionados, sistematizados, distribuídos e avaliados por meio do currículo derivam da cultura de um povo e das construções teóricas, subjetivas, estéticas, políticas que essa sociedade julga interessante fornecer aos seus descendentes" (UFNT, 2023, p. 49). Tal enunciado explicita uma concepção de currículo que reconhece o conhecimento como produção histórica e culturalmente situada, aproximando-se do saber do conhecimento pertinente, ao recusar uma compreensão neutra ou descontextualizada do saber escolar.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2006), o PPC estabelece que o currículo do curso se estrutura em três núcleos formativos, Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores. Essa organização evidencia uma tentativa de articulação entre fundamentos teóricos, aprofundamentos formativos e experiências integradoras, indicando um gesto de religação entre diferentes dimensões do processo formativo, ainda que operando prioritariamente no plano estrutural e normativo.

O curso está organizado em nove semestres, totalizando 3.435 horas/aula, superando a carga horária mínima exigida pelas diretrizes nacionais, e contemplando componentes curriculares com diferentes cargas horárias, distribuídas de modo a assegurar a integralização da formação docente (UFNT, 2023, p. 49). O PPC explicita, ainda, a adequação à Resolução CNE/CP nº 02/2015, destacando a obrigatoriedade de 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC), 400 horas de Estágio Supervisionado, 2.200 horas de atividades formativas e 200 horas de atividades de aprofundamento, por meio de iniciação científica, extensão, monitoria e outras experiências formativas (UFNT, 2023, p. 49–50).

A Prática como Componente Curricular assume centralidade na organização do curso, sendo compreendida como elemento constitutivo da formação docente ao longo de todo o percurso formativo. O PPC destaca que a prática "é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimento ou de desenvolvimento de

procedimentos próprios ao exercício da docência" (BRASIL, 2005, p. 03 apud UFNT, 2023, p. 50), e que deve ocorrer de forma planejada desde o início do curso, articulando-se intrinsecamente ao estágio supervisionado e às demais atividades acadêmicas. Essa compreensão expressa um gesto de aproximação com o saber ensinar a condição humana, ao reconhecer a docência como prática social, histórica e relacional, construída na articulação entre teoria, prática e experiência.

Ao diferenciar explicitamente a Prática como Componente Curricular do Estágio Supervisionado, o PPC reafirma que o estágio é entendido como "um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional" (BRASIL, 2005, p. 03 apud UFNT, 2023, p. 51). Tal distinção contribui para uma compreensão mais complexa da formação docente, evitando a redução da prática à mera aplicação técnica e reforçando seu caráter formativo, reflexivo e processual.

A operacionalização da PCC é delegada aos Programas de Disciplinas, cabendo aos docentes definirem metodologias que articulem teoria e prática, inclusive extrapolando os limites da sala de aula e estabelecendo parcerias com escolas e espaços educativos não escolares (UFNT, 2023, p. 51). Esse movimento aponta para uma abertura à diversidade de contextos formativos e à pluralidade de experiências educativas, dialogando com o saber enfrentar as incertezas, ao reconhecer que a formação docente se constrói em contextos múltiplos, dinâmicos e não totalmente previsíveis.

Por fim, a matriz curricular explicita a distribuição da carga horária da PCC (420 horas), do Estágio Supervisionado (405 horas) e das Atividades Complementares (210 horas) nos respectivos núcleos formativos, evidenciando uma estrutura que busca assegurar equilíbrio entre fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e experiências integradoras (UFNT, 2023, p. 54). À luz dos Sete Saberes, de Morin (2011), a organização curricular do PPC de Tocantinópolis revela gestos consistentes de aproximação com o conhecimento pertinente, o ensino da condição humana e o enfrentamento das incertezas, ainda que tais princípios operem predominantemente como orientações implícitas da estrutura curricular, e não como fundamentos epistemológicos explicitamente assumidos.

6.4.4 Concepção metodológica do curso

O PPC não apresenta um tópico específico dedicado à concepção metodológica do curso. Esta concepção se constitui de forma distribuída, emergindo em diferentes seções do

documento, especialmente nos tópicos relativos ao acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem, ao contexto geral do curso, às condições de infraestrutura pedagógica e às experiências formativas como a Residência Pedagógica.

No âmbito do acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem, o PPC explicita um conjunto diversificado de práticas metodológicas recorrentes, entre as quais se destacam "aulas expositivas dialogadas, estudos dirigidos, análises textuais e fílmicas, aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, gamificação, estudo de caso, aprendizagem baseada em problemas, realização de microaulas, aulas de campo, dentre outras" (UFNT, 2023, p. 133). A diversidade de estratégias indica um movimento de superação de metodologias únicas ou prescritivas, aproximando-se do saber enfrentar as incertezas, ao reconhecer a necessidade de múltiplas abordagens frente à complexidade dos processos de ensinar e aprender.

Essa orientação é reforçada pela concepção expressa no contexto geral do curso, ao afirmar que é necessário "garantir a presença de diversas abordagens teóricas, como referências, a fim de que subsidiem o campo da pedagogia, no que se refere às suas concepções teóricas e metodológicas próprias" (UFNT, 2023, p. 24). O documento destaca, ainda, que o ingressante deve ser conduzido, desde o início do curso, a articular os conhecimentos do campo educacional com as práticas profissionais e de pesquisa, de modo a construir produção intelectual própria e qualificada ao final do percurso formativo (UFNT, 2023, p. 24). A proposição dialoga com o saber do conhecimento pertinente, ao enfatizar a articulação entre teoria, prática e investigação.

A concepção metodológica também se materializa nas condições institucionais que sustentam práticas pedagógicas ampliadas. O PPC destaca o Laboratório de Informática de Multimídia (LABIN) como espaço interdisciplinar que "possibilita a utilização da informática como auxiliar do ensino, da pesquisa e da extensão, através da introdução de uma metodologia que proponha atividades fora da sala de aula convencional" (UFNT, 2023, p. 142).

De modo semelhante, o Laboratório Interdisciplinar de Apoio Pedagógico (LIAPE) é apresentado como espaço de fortalecimento do ensino nas licenciaturas, voltado ao desenvolvimento de atividades práticas e à criação de recursos didático-pedagógicos que "inovem as práticas pedagógicas para o ensino das ciências" (UFNT, 2023, p. 147). Esses dispositivos indicam gestos metodológicos que reconhecem a aprendizagem como processo situado, experiencial e relacional, em consonância com o saber ensinar a condição humana.

Por fim, a Residência Pedagógica constitui um espaço privilegiado de operacionalização da concepção metodológica do curso, ao articular estudo teórico, observação, planejamento e regência acompanhada. O PPC explicita que os módulos da residência

contemplam atividades de estudo sobre conteúdos e metodologias de ensino, ambientação na escola, observação semiestruturada e regência supervisionada (UFNT, 2023, p. 18–19). Essa organização evidencia uma compreensão metodológica fundada na reflexão sobre a prática e na formação situada, aproximando-se do saber ensinar a compreensão, ao valorizar o diálogo entre universidade, escola e realidade social.

Em face da perspectiva moriniana, a concepção metodológica do PPC de Tocantinópolis não se apresenta como um corpo teórico explicitado, mas como um conjunto de gestos metodológicos operativos, marcados pela pluralidade de estratégias, pela articulação teoria–prática–pesquisa e pela valorização de contextos formativos diversos. Trata-se, portanto, de uma concepção metodológica implícita e distribuída, que opera mais no plano das práticas e dispositivos do que na explicitação epistemológica, revelando avanços no enfrentamento da complexidade educativa, ainda que sem assumir formalmente a epistemologia da complexidade como fundamento declarado.

6.4.5 Concepção de avaliação da aprendizagem

A concepção de avaliação da aprendizagem no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFNT – *Câmpus* Universitário de Tocantinópolis é apresentada de forma explícita e sistematizada, assumindo a avaliação como dimensão constitutiva do processo formativo. O documento afirma que “a avaliação do processo ensino-aprendizagem é uma parte fundamental do sistema educacional”, por possibilitar o acompanhamento dos estudantes, a análise da eficácia dos métodos de ensino e a adequação dos currículos, articulando-se diretamente ao alcance dos objetivos educacionais (UFNT, 2023, p. 117).

O PPC concebe a avaliação como prática reflexiva, ao destacar que ela deve “oferecer possibilidades de reflexão sobre o processo do ensino e da aprendizagem”, assumindo caráter “processual, diagnóstica e formativa”, realizada por meio de diferentes instrumentos ao longo do curso (UFNT, 2023, p. 117). Essa perspectiva desloca a avaliação de uma lógica meramente classificatória para uma compreensão contínua e formativa, em consonância com o saber enfrentar as incertezas, ao reconhecer o caráter inacabado e processual da aprendizagem.

O documento destaca, ainda, que os docentes possuem autonomia para adotar os instrumentos avaliativos mais adequados aos objetivos das disciplinas, reconhecendo a necessidade de múltiplos percursos metodológicos diante da complexidade do ato avaliativo (UFNT, 2023, p. 133). Entre as práticas recorrentes, são citadas “aulas expositivas dialogadas, estudos dirigidos, análises textuais e fílmicas, aprendizagem baseada em projetos, sala de aula

invertida, gamificação, estudo de caso, aprendizagem baseada em problemas, realização de microaulas, aulas de campo", bem como instrumentos como "produções textuais escritas, provas, exposições, produção de materiais didáticos, pesquisas, autoavaliação, caderno de campo, portfólios" (UFNT, 2023, p. 133). O uso de tecnologias digitais para acompanhamento avaliativo também é explicitado, incluindo ambientes virtuais, aplicativos de comunicação e ferramentas digitais institucionais (UFNT, 2023, p. 133).

No acompanhamento do processo ensino e aprendizagem, o curso utiliza "uma variedade de métodos de avaliação, como projetos individuais ou em grupo, apresentações, portfólios, participação em sala de aula, entre outros", articulados às avaliações escritas e às atividades de pesquisa e extensão, configurando "um processo de avaliação contínua, cumulativa e interdisciplinar" (UFNT, 2023, p. 117). Tal orientação evidencia um gesto de aproximação com o saber do conhecimento pertinente, ao articular diferentes dimensões formativas e integrar avaliação, ensino, pesquisa e extensão.

O PPC reafirma que as atividades de ensino-aprendizagem se concretizam por meio de aulas expositivas, exposições dialogadas, seminários e debates (UFNT, 2023, p. 117–118), podendo ocorrer também na modalidade semipresencial, conforme os limites legais, entendida como atividades centradas na autoaprendizagem com mediação de tecnologias de comunicação remota (UFNT, 2023, p. 118). Essa ampliação dos espaços e tempos formativos reforça uma concepção avaliativa sensível à diversidade de percursos e contextos de aprendizagem, dialogando com o saber ensinar a condição humana, ao reconhecer os sujeitos em suas múltiplas dimensões e modos de aprender.

A avaliação também se articula às experiências formativas integradoras, como o Estágio Supervisionado, as atividades e projetos de extensão, o PIBID, a Residência Pedagógica e o PIBIC, que "dinamizam a aprendizagem" e frequentemente culminam no Trabalho de Conclusão de Curso (UFNT, 2023, p. 118). Essas práticas reforçam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e abrem espaço para perspectivas inter e transdisciplinares, ao reconhecer, conforme indicado no documento, que "não há saber mais ou saber menos", mas saberes diferentes que se integram no processo formativo (UFNT, 2023, p. 118).

No aprofundamento conceitual da avaliação, o PPC afirma que "todas as atividades desenvolvidas pelos seres humanos são passíveis de serem avaliadas", reconhecendo a avaliação como prática inerente, porém complexa, em uma sociedade "complexa, múltipla, plural" (UFNT, 2023, p. 133). Nessa direção, reafirma-se que a avaliação deve ser processual, diagnóstica e formativa, realizada por diferentes instrumentos ao longo do curso (UFNT, 2023, p. 133), em consonância com uma ética da compreensão e da responsabilidade pedagógica,

aproximando-se do saber ensinar a compreensão.

No horizonte dos Sete Saberes, de Morin (2011), a concepção de avaliação da aprendizagem no PPC evidencia uma racionalidade formativa que reconhece a complexidade do processo educativo, valoriza a pluralidade de instrumentos e percursos avaliativos e compreende a avaliação como prática ética, reflexiva e integrada ao processo de formação docente. Trata-se de uma concepção que, embora não explicitamente ancorada na epistemologia da complexidade, manifesta gestos consistentes de religação entre saberes, sujeitos, contextos e práticas formativas.

Tecido interpretativo III – território amazônico, compromisso social e articulação universitária.

6.4.6 Articulação entre ensino, pesquisa e extensão

O PPC apresenta de forma explícita a articulação entre ensino, pesquisa e extensão como princípio estruturante da formação docente, reconhecendo essas dimensões como indissociáveis no processo formativo. O documento afirma que o curso "desenvolve ações de extensão em campos educativos diversos, os quais propiciam articulações com o ensino e a pesquisa", destacando que tais articulações se efetivam por meio do diálogo entre projetos, programas e laboratórios do curso, disciplinas curriculares e atividades investigativas (UFNT, 2023, p. 127).

Essa articulação se concretiza na circulação formativa entre Extensão, Ensino e Pesquisa, evidenciada pela publicização dos resultados em eventos acadêmicos e institucionais, bem como pela produção de Trabalhos de Conclusão de Curso e pelo desenvolvimento de projetos vinculados ao PIBIC e ao PIVIC (UFNT, 2023, p. 127–128). O PPC exemplifica essa dinâmica ao mencionar ações desenvolvidas por espaços formativos como o Centro de Memória da Educação (CEMED), o Laboratório Interdisciplinar de Apoio Pedagógico (LIAPE), a Brinquedoteca Mário de Andrade, o Grupo de Apoio da Terceira Idade (GATI) e projetos de intervenção sociocultural, os quais estabelecem diálogo direto com disciplinas do curso e com o estágio supervisionado (UFNT, 2023, p. 128).

A extensão é concebida como espaço de diálogo entre universidade e sociedade, conforme explicitado na afirmação de que "por meio da extensão, a comunidade acadêmica aprimora o diálogo profícuo com a sociedade, oportunizando aplicação do conhecimento acadêmico", resultando na democratização do conhecimento e em transformações na própria instituição (MILHOMEM, 2020, p. 10, *apud* UFNT, 2023, p. 128). Essa concepção aproxima-

se do saber ensinar a compreensão, ao reconhecer a necessidade de diálogo, escuta e troca entre diferentes saberes e contextos sociais.

No âmbito da pesquisa, o PPC destaca a política institucional da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Propesq), cuja missão é apoiar a produção do conhecimento científico "como base indutora das problemáticas regionais, em especial daquelas voltadas para a Amazônia Legal, sem, contudo, a perda do caráter universal do conhecimento" (UFNT, 2023, p. 125). Essa orientação revela um gesto de religação entre o local e o global, em consonância com o saber identidade terrena, ao articular demandas regionais com a universalidade do conhecimento científico.

Os programas de iniciação científica, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e o Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC), são apresentados como dispositivos formativos centrais, voltados à inserção dos estudantes na produção do conhecimento e à continuidade da formação acadêmica, especialmente na pós-graduação (UFNT, 2023, p. 125-126). Essa centralidade da pesquisa como princípio formativo dialoga com o saber enfrentar as incertezas, ao estimular a problematização da realidade, a investigação e a produção de conhecimento como processos abertos e não lineares.

No campo da extensão, o PPC ancora suas ações na Política de Extensão da UFT, destacando a obrigatoriedade da creditação da extensão nos currículos de graduação, conforme a Resolução nº 7/2018, que determina que "as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% do total da carga horária curricular estudantil" (UFNT, 2023, p. 127). O documento explicita que essa inserção curricular tem como objetivos "ampliar e consolidar o exercício da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão", bem como "aproximar e relacionar conhecimentos populares e científicos" e fortalecer a responsabilidade social da universidade (UFNT, 2023, p. 127).

Nesse conjunto de dispositivos formativos, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, no PPC de Tocantinópolis, evidencia uma racionalidade que reconhece a complexidade dos processos educativos e a necessidade de religar saberes acadêmicos, práticas pedagógicas e demandas sociais. Observa-se a valorização da contextualização do conhecimento, da investigação como princípio formativo e do diálogo entre universidade e sociedade, elementos que se aproximam do saber do conhecimento pertinente e do ensinar a compreensão, como propostos por Morin (2011).

Ainda que a epistemologia da complexidade não seja explicitada como referencial teórico no documento, os gestos institucionais presentes indicam uma orientação formativa

sensível à interdependência entre as dimensões formativas e à responsabilidade social da educação superior.

6.4.7 Relação com o território amazônico

No PPC, a relação com o território amazônico constitui um eixo recorrente do discurso institucional e formativo, ancorado na identidade histórica da UFT/UFNT e explicitado desde o contexto institucional. O documento afirma que a universidade busca “se destacar no cenário nacional considerando a diversidade e a biodiversidade representativas da Amazônia Legal”, assumindo como desafio projetar-se para o mundo sem perder a referência territorial, por meio de uma educação “inovadora, inclusiva e de qualidade” (UFNT, 2023, p. 7–8).

Essa orientação é reafirmada na missão institucional, ao explicitar o compromisso de “formar cidadãos comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia Legal por meio da educação inovadora, inclusiva e de qualidade” (UFNT, 2023, p. 14), bem como na visão de consolidar-se como universidade pública de referência no contexto amazônico (UFNT, 2023, p. 14). Observa-se, assim, um gesto consistente de reconhecimento da Amazônia como território formativo, político e ético, que orienta os princípios gerais do curso.

No campo da pesquisa, o PPC reforça essa vinculação ao afirmar que a missão da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação é apoiar a produção do conhecimento científico “como base indutora das problemáticas regionais, em especial daquelas voltadas para a Amazônia Legal, sem, contudo, a perda do caráter universal do conhecimento” (UFNT, 2023, p. 127). Tal formulação evidencia uma articulação entre demandas regionais e horizontes universais do conhecimento, aproximando-se do saber da identidade terrena, ao reconhecer a interdependência entre o local e o global.

Entretanto, à semelhança do que se observa nos demais PPCs analisados, a presença do território amazônico opera predominantemente como referência orientadora de princípios institucionais, políticas de pesquisa e diretrizes formativas gerais. Ainda que o discurso reconheça a diversidade sociocultural, ambiental e histórica da Amazônia, tais elementos não se explicitam de forma sistemática como princípio estruturante da racionalidade curricular, mas se distribuem ao longo do documento em enunciados institucionais, políticas acadêmicas e finalidades formativas. Configura-se, assim, um gesto de aproximação ao território que, embora significativo, permanece mais fortemente inscrito no plano ético-político do projeto do que na organização curricular propriamente dita.

6.5 DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS DA PESQUISA

A análise dos quatro Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Pedagogia das universidades públicas do estado do Tocantins evidenciou um conjunto de movimentos formativos que, embora não assumam explicitamente a epistemologia da complexidade como fundamento teórico, revelam gestos consistentes, ainda que desiguais, de aproximação com seus pressupostos.

A desigualdade desses gestos manifesta-se na intensidade, na forma de inscrição e no grau de sistematicidade com que princípios associados à epistemologia da complexidade aparecem nos diferentes PPCs. Em alguns cursos, tais princípios emergem de modo mais consistente no plano discursivo e axiológico; em outros, evidenciam-se sobretudo nas mediações curriculares e metodológicas; e, em certos casos, aparecem de forma pontual ou localizada, sem se constituírem como eixo estruturante da racionalidade formativa.

Essa heterogeneidade indica que a aproximação com a complexidade não ocorre de maneira uniforme, mas se configura como processo situado, tecido na interação entre trajetórias institucionais, contextos territoriais e dinâmicas acadêmicas específicas.

Com o intuito de tornar visível essa mobilização, apresenta-se a seguir um quadro-síntese que sistematiza, por dimensões analíticas, os principais movimentos identificados nos PPCs analisados.

Quadro 9: Síntese comparativa das dimensões analíticas da formação nos PPCs de Pedagogia analisados

Dimensões analíticas	Palmas	Miracema	Arraias	Tocantinópolis
Concepção de formação docente	Formação docente orientada por princípios críticos, humanistas e ecológicos, com forte explicitação no plano conceitual	Formação docente voltada à práxis pedagógica reflexiva e à articulação entre teoria e prática	Formação docente com ênfase na docência para a Educação Básica e na função social da escola	Formação docente articulada a referenciais histórico-críticos e ao compromisso social com o território
Perfil do egresso	Egresso concebido como professor crítico, pesquisador e comprometido eticamente com a educação pública	Egresso com perfil de docente reflexivo e investigativo, com ênfase na atuação pedagógica contextualizada	Perfil ampliado de professor da Educação Infantil e anos iniciais, com referências à dimensão social da docência	Egresso orientado à atuação docente comprometida com a realidade sociocultural e territorial amazônica
Organização curricular	Estrutura organizada em núcleos formativos, com	Organização curricular com articulações entre componentes e ênfase	Estrutura curricular predominantemente disciplinar, com integrações ocorrendo de	Estrutura curricular com articulações entre formação

	articulações interdisciplinares previstas, ainda que nem sempre sistematizadas	na relação teoria–prática	forma pontual nas práticas formativas	pedagógica, práticas e inserção territorial
Concepção metodológica	Metodologia explicitada no PPC, com referências à formação crítica, investigativa e reflexiva	Indícios metodológicos presentes, embora não sistematizados em seção específica	Ausência de explicitação metodológica como eixo estruturante do PPC	Indicações metodológicas distribuídas nas seções de prática e estágio
Avaliação da aprendizagem	Avaliação formativa e processual, articulada ao acompanhamento contínuo da aprendizagem	Avaliação com ênfase processual e reflexiva, vinculada às práticas pedagógicas	Avaliação formativa integrada à prática docente e às atividades de estágio	Avaliação processual e diversificada, articulada ao desenvolvimento formativo do estudante
Articulação ensino-pesquisa-extensão	Princípio da indissociabilidade explicitado como fundamento institucional e formativo	Articulação entre ensino, pesquisa e extensão presente em projetos e práticas formativas	Indissociabilidade assumida no PPC, com operacionalização vinculada a projetos e ações institucionais	Articulação desenvolvida por meio de projetos, práticas formativas e ações de inserção comunitária.
Relação com o território amazônico	Referência ao contexto regional e amazônico como horizonte formativo e institucional	Inserção do território como contexto de atuação docente e reflexão pedagógica	Presença do território em componentes e práticas específicas, de modo localizado	Integração do território amazônico como referência formativa, social e cultural do curso

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base nos PPCs de Palmas (2022), Miracema (2018), Arraias (2018) e Tocantinópolis (2023).

A leitura comparativa dos PPCs analisados revela configurações formativas nas quais coexistem e se entrelaçam diferentes racionalidades pedagógicas, produzindo movimentos de aproximação, tensionamento e silenciamento que se articulam de forma situada. Essa heterogeneidade não indica ausência de direção formativa, mas expressa a natureza dialógica e relacional dos processos institucionais, nos quais permanências e deslocamentos se coimplicam, dando forma a uma tessitura formativa em transição.

De modo geral, os PPCs analisados expressam uma compreensão ampliada da docência, concebida não apenas como prática de sala de aula, mas como trabalho pedagógico inserido na práxis social, envolvendo processos educativos escolares e não escolares, gestão educacional, produção e difusão do conhecimento. Concepção que dialoga diretamente com o princípio moriniano da condição humana, ao reconhecer o educador como sujeito histórico, social, cultural e ético, implicado contextos complexos e atravessado por múltiplas determinações.

Entretanto, essa aproximação se evidencia sobretudo no plano das enunciações formativas e dos princípios declarados nos PPCs, não se consolidando plenamente como fundamento epistemológico estruturante da organização curricular e da racionalidade formativa. Essa condição expressa uma dinâmica dialógica: ao mesmo tempo em que indica um deslocamento em relação a modelos formativos tecnicistas, revela a permanência de limites associados às tradições curriculares e normativas ainda vigentes.

No que se refere ao conhecimento pertinente, observa-se que os PPCs afirmam, de modo recorrente, a necessidade de articular teoria e prática, universidade e realidade social, formação acadêmica e contextos de atuação profissional. Essa preocupação se materializa, sobretudo, na centralidade atribuída à práxis, à pesquisa como princípio formativo, à extensão como meio de diálogo com a comunidade e ao estágio supervisionado como espaço de articulação entre formação e trabalho pedagógico.

Tais elementos indicam um esforço institucional para superar a fragmentação do conhecimento e promover aprendizagens contextualizadas. Contudo, a organização curricular ainda se estrutura predominantemente em componentes disciplinares, o que evidencia uma tensão permanente entre a intenção integradora e a permanência de lógicas formativas herdadas do paradigma da simplificação.

Essa tensão torna-se particularmente visível, quando se analisa a concepção de avaliação da aprendizagem presente nos PPCs. A avaliação é compreendida como processo formativo, contínuo, diagnóstico e processual, orientado à reorganização das práticas pedagógicas e ao acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes em suas múltiplas dimensões.

Tal perspectiva aproxima-se do enfrentamento das cegueiras do conhecimento, ao reconhecer a incompletude, a provisoriedade e a necessidade permanente de revisão dos processos formativos. Além disso, a ênfase na devolutiva pedagógica, no diagnóstico das necessidades formativas e na consideração do contexto sociocultural dos licenciandos revela uma compreensão da avaliação como prática pedagógica e ética, e não como mero mecanismo de controle.

Ainda assim, a análise evidencia que essa concepção convive com exigências institucionais e normativas, que, por vezes, reforçam procedimentos avaliativos de natureza classificatória, sinalizando os limites estruturais para a efetivação plena de uma racionalidade avaliativa complexa.

No conjunto dos PPCs, a formação humana, a ética e o compromisso social emergem como eixos convergentes e relativamente consolidados. A valorização da educação inclusiva, das relações étnico-raciais, da educação do campo, indígena, quilombola e de jovens e adultos,

bem como o reconhecimento de grupos historicamente marginalizados, indicam um alinhamento importante com o saber da ética do gênero humano. Esses elementos demonstram que a formação docente proposta busca responder a demandas sociais concretas e assumir uma responsabilidade política com a transformação das realidades educativas locais e regionais.

Sob a ótica da complexidade, problematizar epistemologicamente a ética significa compreendê-la como dimensão constitutiva do ato de conhecer, reconhecendo que todo conhecimento implica responsabilidade, incerteza e implicação do sujeito no mundo que investiga. Nesse sentido, a formação docente poderia integrar a ética não apenas como norma reguladora, mas como princípio articulador entre conhecimento, condição humana e realidade socioterritorial amazônica.

A relação com o território amazônico constitui outro eixo relevante da discussão geral dos resultados. Os PPCs reconhecem a Amazônia Legal como contexto sociocultural, histórico e ambiental que atravessa a formação docente, seja pela missão institucional das universidades, seja pela inserção de componentes curriculares e práticas extensionistas voltadas às realidades locais. Entretanto, a análise evidencia que a Amazônia é mobilizada predominantemente como cenário ou contexto de aplicação das práticas formativas, e menos como fonte epistemológica de produção de conhecimento.

Essa constatação revela um desafio central à luz do saber da identidade terrena, na medida em que aponta para a necessidade de avançar da contextualização territorial para o reconhecimento dos saberes amazônicos como constitutivos do próprio processo de conhecer, ensinar e aprender.

Outro aspecto significativo diz respeito à avaliação institucional e à revisão periódica dos PPCs, assumidas como práticas permanentes de interrogação e abertura à crítica. A previsão de revisão dos projetos pedagógicos, o envolvimento da comunidade acadêmica e a consideração das contribuições da pesquisa, da extensão, dos egressos e da sociedade revelam uma compreensão do projeto formativo como construção histórica, provisória e passível de transformação. Tal postura dialoga diretamente com o reconhecimento da incerteza e com a crítica à ideia de modelos formativos acabados, aproximando-se do saber de enfrentar as incertezas. No entanto, a permanência de PPCs em vigência por longos períodos também evidencia os condicionantes institucionais, políticos e administrativos que limitam a efetivação desse princípio.

Os silenciamentos identificados ao longo da análise não devem ser compreendidos como ausências fortuitas ou fragilidades individuais dos cursos, mas como efeitos de condições históricas e estruturais da formação docente no contexto da educação superior brasileira. A

ausência de uma explicitação sistemática da epistemologia da complexidade, por exemplo, reflete tanto o peso das DCNs (2006), quanto a força de tradições acadêmicas consolidadas. À luz da epistemologia moriniana, os silêncios podem ser interpretados como expressões das próprias cegueiras do conhecimento, que operam de forma inconsciente e coletiva, mesmo em propostas formativas comprometidas com a transformação social, que necessitam pautar pelo inacabamento, pela incerteza, pela dúvida, pela desordem.

Em síntese, os resultados da pesquisa indicam que a formação docente, expressa nos PPCs analisados, situa-se em uma zona de transição paradigmática, marcada pela coexistência de racionalidades distintas. De um lado, observam-se gestos significativos de aproximação com a epistemologia da complexidade, expressos na valorização da práxis, da formação humana, da ética, do diálogo com o território e da avaliação formativa.

De outro, persistem estruturas curriculares, organizacionais e epistemológicas ancoradas em lógicas fragmentadas e normativas. Essa convivência não deve ser lida como contradição a ser eliminada, mas como expressão do próprio caráter complexo, histórico e inacabado dos processos formativos, especialmente no contexto amazônico, atravessado por desafios sociais, culturais, ambientais e institucionais singulares.

Portanto, é relevante compreender a formação inicial de professores não como aplicação de modelos teóricos prontos, mas como processo em permanente construção, tensionado por incertezas, por disputas epistemológicas e por compromissos ético-políticos. É nesse entrelaçamento entre limites e possibilidades que se inscrevem os PPCs analisados, revelando tanto os avanços já conquistados quanto os desafios que permanecem colocados para uma formação docente orientada pela complexidade.

Nesse horizonte interpretativo, convém assinalar que, para a epistemologia da complexidade, a incorporação dos Sete Saberes nos processos formativos não se efetiva por meio de ajustes pontuais nos documentos curriculares, nem pela simples inclusão de conteúdos ou de enunciados orientadores.

Conforme argumenta Morin (2003), tal movimento supõe uma transformação mais profunda nos modos de pensar, organizar e relacionar os conhecimentos, o que o autor denomina reforma do pensamento. Essa referência não constitui uma categoria analítica desta pesquisa, tampouco um critério de avaliação dos PPCs, mas funciona como um marco teórico de compreensão que permite reconhecer porque, mesmo diante de avanços significativos, os gestos de mobilização dos Sete Saberes identificados nos projetos analisados permanecem, em muitos casos, circunscritos a níveis discursivos ou organizacionais, sem se afirmarem como princípios estruturantes da racionalidade curricular.

Esse quadro indica que a mobilização dos Sete Saberes não se limita à inclusão de conteúdos ou à enunciação de valores formativos, mas requer uma reorientação epistemológica, uma mudança de pensamento, que seja capaz de religar finalidades, conhecimentos, práticas e avaliações em uma lógica coerente com a complexidade. Tal reorientação interpela também o plano das políticas nacionais de orientação para os cursos de formação de professores, em especial o curso de Pedagogia, demandando diretrizes que não apenas normatizem estruturas e cargas horárias, mas que criem condições curriculares, metodológicas e institucionais para que a epistemologia da complexidade assuma espaço dialógico e centralidade na formação docente.

7 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

A presente tese situou-se no campo da formação inicial de professores, tomando como foco os cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), focando, no caso desta última instituição, no *câmpus* de Tocantinópolis, à luz da epistemologia da complexidade. O estudo teve como objeto os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e buscou compreender de que modo, e sob quais condições, os pressupostos dos Sete Saberes necessários à educação do futuro, propostos por Morin (2011), tiveram gestos de mobilização incorporados, tensionados ou silenciados nas diretrizes formativas desses documentos, considerando o contexto amazônico tocantinense.

A pesquisa, de natureza qualitativa e documental, fundamentou-se na Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), adotando os Sete Saberes como dimensões analíticas e interpretativas. Essa orientação permitiu examinar não apenas a presença explícita desses princípios nos textos normativos, mas, sobretudo, os gestos formativos que se materializaram nas concepções de docência, na organização curricular, nas mediações pedagógicas, nas concepções de avaliação e na relação dos cursos com o território amazônico. Ao longo do percurso investigativo, evidenciou-se que os PPCs expressaram modos distintos de mobilização da epistemologia da complexidade, marcados por avanços e por limites.

Os resultados indicaram que os cursos analisados reconheceram, em diferentes graus, a docência em perspectiva ampliada, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a relevância do contexto amazônico como horizonte ético-político da formação docente. Entretanto, tais elementos, em muitos trechos dos documentos, permaneceram operando como referências orientadoras do discurso pedagógico, sem se converterem plenamente em princípios estruturantes da racionalidade curricular. Observou-se, assim, uma incorporação ainda parcial

da complexidade, frequentemente circunscrita ao plano declarativo, com dificuldades de se traduzir em dispositivos curriculares integradores e em coerência epistemológica entre finalidades, conteúdos, metodologias e avaliação.

No que se refere aos Sete Saberes, constatou-se, por um lado, uma presença mais consistente daqueles relacionados à condição humana, à compreensão e à ética do gênero humano, evidenciando uma preocupação com a formação integral, ética e socialmente comprometida do pedagogo. Por outro lado, saberes como o enfrentamento das incertezas e a identidade terrena apareceram de forma menos sistematizada, especialmente no que diz respeito à articulação entre o local e o global, o humano e o ambiental, o conhecimento científico e os saberes do território. Essa assimetria não foi compreendida como fragilidade pontual dos documentos, mas como expressão das tensões próprias de processos formativos ainda fortemente atravessados por racionalidades normativas e fragmentadas.

A interlocução com Santos (2010) permitiu compreender que religar saberes, tal como proposto por Morin (2011, 2015a), implicou também traduzir mundos. A ecologia dos saberes evidenciou a possibilidade de uma pedagogia do encontro entre racionalidades distintas, científica, popular, ancestral e comunitária, tensionando a monocultura do conhecimento único. No contexto da Amazônia Tocantinense, essa tradução intercultural mostrou-se fundamental, uma vez que formar professores significa, também, aprender a escutar os saberes do território, das comunidades quilombolas, indígenas e ribeirinhas, reconhecendo a pluralidade epistemológica como condição de justiça cognitiva. Nesse horizonte, a universidade foi compreendida não apenas como instância produtora de efeitos de verdades, mas como espaço de convivência, diálogo e negociação entre saberes diversos.

Essa compreensão articulou-se à proposta de ecoformação apresentada por Moraes (2019), ao conceber o processo educativo como sistema vivo, relacional e situado, no qual o conhecimento se organiza de forma auto-eco-organizadora. Aprender, nesse contexto, foi compreendido como um processo de interação, de coevolução e de criação em relação com o ambiente.

Tal perspectiva dialogou, ainda, com a Pedagogia da Terra de Gadotti (2000), ao deslocar o olhar antropocêntrico e afirmar uma educação planetária fundada no cuidado e na corresponsabilidade. Do mesmo modo, as contribuições de Freire (1996) reafirmaram a compreensão da educação como prática ética, histórica e inacabada, na qual o ato de educar se constituiu como exercício permanente de humanização e esperança.

À luz dessa análise, a noção moriniana de reforma do pensamento foi mobilizada não como categoria analítica da pesquisa, mas como horizonte epistemológico e interpretativo, a

partir do qual se tornou possível compreender os limites estruturais que dificultam a incorporação mais orgânica dos Sete Saberes nos PPCs.

Os resultados evidenciaram que a filiação à epistemologia da complexidade não se reduz à inclusão de conteúdos ou à menção a valores formativos, mas demanda uma reorientação mais profunda das formas de pensar, organizar e avaliar a formação docente. Tal reorientação extrapola o âmbito dos projetos pedagógicos e remete às próprias políticas nacionais de orientação dos cursos de Pedagogia, ainda fortemente centradas em prescrições normativas de cargas horárias, núcleos e competências.

Dessa forma, compreendeu-se que os PPCs analisados expressaram movimentos de abertura e de aproximação à epistemologia da complexidade, porém ainda inscritos em racionalidades formativas que privilegiaram a organização formal e a fragmentação dos saberes. O desafio identificado pela pesquisa não se restringiu, portanto, à atualização documental, mas à construção de condições epistemológicas, institucionais e formativas que possibilitassem a complexidade deixar de ser apenas gestos enunciativos e passar a operar como princípio organizador da formação docente, especialmente no curso de Pedagogia.

Ao serem denominadas considerações provisórias, estas reflexões reconhecem o caráter histórico, dinâmico e inacabado, tanto dos PPCs quanto da própria formação docente. Os PPCs, como documentos institucionais vivos, encontram-se sujeitos a reformulações, disputas e ressignificações ao longo do tempo, em diálogo com as transformações sociais, políticas e educacionais. Nesse sentido, os resultados desta tese não pretenderam encerrar o debate, mas contribuir para o aprofundamento crítico das discussões sobre a formação inicial de professores na Amazônia tocantinense, a partir da epistemologia da complexidade.

Como desdobramento para futuras investigações, apontou-se a necessidade de estudos que acompanhem a materialização dos PPCs no cotidiano dos cursos, por meio da análise de planos de ensino, de planos de aula e de práticas pedagógicas dos docentes, bem como das experiências formativas vivenciadas pelos licenciandos. Essas pesquisas poderão contribuir para compreender de que modo as orientações curriculares expressas nos documentos se concretizam ou se reconfiguram nas práticas institucionais, ampliando a compreensão sobre os processos de incorporação da complexidade na formação docente e sobre os desafios que persistem na construção de uma pedagogia mais integrada, contextualizada e epistemologicamente coerente.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida; MARCOS, Adriana Isabel Rodrigues. O paradigma educacional ecossistêmico e a influência no desenvolvimento social e global do ser humano. **Revista Observatório**, Palmas, v. 10, n. 1, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2024v10n1a29p. Acesso em: 28 ago. 2025

BEHRENS, Maria Aparecida; THOMÉ OLIARI, Araci Lúcia. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. **Revista Diálogo Educacional**, *7*(22), 53–66, 2007. https://doi.org/10.7213/rde.v7i22.4156

BEHRENS, Maria Aparecida; Projeto de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. IN: MORAN, José Manuel**. Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. – 21ª ed. rev. e atual. – Campinas, SP: Papirus, 2013

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Governo Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Lei n° 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Brasília: Governo Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 5/2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 2005.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 01 de julho de 2015.** Reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 2006b.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: CNE, 2019.

CASTRO, Édna Ramos; CAMPOS, Índio. **Formação Socioeconômica da Amazônia**. Belém: NAEA, UFPA, 2015.

CHIBENI, Silvio Seno. Certezas e incertezas sobre as relações de Heisenberg. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. XX, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbef/a/gXbjRStJQkFhkRq7wv7GWsQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 jan. 2026.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lilian Imbiriba Sousa. **Educação e Realidade Amazônica**. Uberlândia: Navegando, 2016. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/educa_o_e_realidade_amaz_nica. Acesso em: 8 ago. 2024.

COSTA, Mônica; CUNHA, Luciana da; GHEDIN, Evandro. As estruturas dissipativas: possíveis contribuições para o ensino de ciências a partir do pensamento de Ilya Prigogine. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 7., 2009, Florianópolis. **Anais…** Florianópolis: ABRAPEC, 2009. Disponível em: https://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viienpec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/1101.pdf. Acesso em: 12 jan. 2026.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira e Marin editores, 2005.

FEDEL, Tiago Reus Barbosa; BEHRENS, Marilda Aparecida. Princípios para a formação docente e para repensar o papel da educação atual à luz do paradigma da complexidade. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1808–1836, out./dez. 2019. DOI: 10.23925/1809-3876.2019v17i4p1808-1836

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas estado da arte. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257–272, ago. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12 out. 2025

FORQUIM, Jorge Enoch *et al.* **Diagnóstico do fluxo de sedimentos em suspensão na bacia Araguaia-Tocantins**. J. Planaltina: Embrapa Cerrados; Brasília, ANEEL: ANA, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; MASCARENHAS, Aline. Esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) bnc de formação inicial de professor da educação básica. **Revista e-Curriculum**, [*s. l.*], v. 19, p. 1014–1035, 2021.

FREIRE, Maximina Maria; PETRAGLIA, Izabel. Complexidade: paradigma ou epistemologia? Thomas Kuhn e Edgar Morin para além da terminologia, refletindo sobre contribuições educacionais. **Revista Diálogo Educacional,** *23*(78), 979–995, 2023. https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.078.DS01

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.

Gatti, B. A. (2012). **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação - Periódico científico Editado Pela ANPAE, 28(1). https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36066. acesso em: 12 de dez. 2025

GADOTTI, Moacir**. Pedagogia da Terra**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000. Disponível em: http://www.paulofreire.org. Acesso em: 15 out. 2025.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação na Amazônia: identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares. In: HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Educação do campo na Amazônia:** retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005. p. 61-68. Disponível em: http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/396. Acesso em: 07 out. 2025

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Brasil | Cidades e Estados** |. [*S. l.*], 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html. Acesso em: 21 nov. 2022.

KUHN, Thomas Samuel. **A Estrutura das revoluções científicas**. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 12. ed. - São Paulo: Perspectiva, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LEITE, Viviane B.; ANDRADE-NETO, Antônio V. Conceitos de espaço, tempo e movimento na Mecânica Clássica e na Teoria da Relatividade. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 45, e20220321, 2023. DOI: 10.1590/1806-9126-RBEF-2022-0321. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbef/a/Bvnqk54Cr5vfLbNJsfmtZsr/. Acesso em: 11 jan. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUPPI, Mônica Aparecida Rodrigues; BEHRENS, Marilda Aparecida; PRIGOL, Edna Liz. Os saberes da complexidade e as práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e245243, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248245243por. Acesso em: 22 out. 2024.

LUPPI, Mônica Aparecida Rodrigues; BEHRENS, Marilda Aparecida; SÁ, Ricardo Antunes de. A formação de professores e as contribuições do pensamento complexo. **Educação,** Santa Maria, v. 46, e40066, p. 1–15, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao. Acesso em: 08 out. 2024. DOI: https://doi.org/10.5902/1984644440066

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. 16. ed. Campinas: Papirus, 1997.

MORAES, Maria Cândida. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 7, n. 22, p. 13–38, set./dez. 2007

MORAES, Maria Cândida. Novos desafios éticos em um mundo complexo, plural e digital. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, [*s. l.*], v. 1, n. 1, p. 165–187, 2013. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/14445. Acesso em: 8 ago. 2024.

MORAES, Maria Cândida. Da ontologia e epistemologia complexa à metodologia transdisciplinar. **Revista Terceiro Incluído**, v.5, n. 1, p. 1-19, jan./jun., 2015.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Ecossistêmico:** por uma nova ecologia da aprendizagem humana. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021

MORAES, Maria Cândida. como enfrentar o caos civilizatório? a importância dos sete saberes para a educação do presente. In: PETRAGLIA, Izabel; MORAES, Maria Cândida; ARONE, Mariangelica; FREIRE, Maximina; HORVATH, Wilson. **Os 7 Saberes Necessários à Educação do Futuro: Experiência, reflexão e proposta.** Brasília: Centro de Estudos e Pesquisas - CEP Edgar Morin, 2025.

MORAES, Maria Cândida. **Epistemologia da Complexidade e a Pesquisa Educacional**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2025

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina**. -** 8ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental.** Natal, EDUFRN, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. - 2. ed. rev. - São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. **O Método 5:** a Humanidade da Humanidade. Tradução de Juremir Machado da Silva. 5ª. ed. - Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 5. ed. - Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, Edgar. **O método 3:** o conhecimento do conhecimento. Tradução de Juremir Machado da Silva. 5ª ed. - Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. - Ed. revista e modificada pelo autor - 19ª. ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo**. Educar na era planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana.Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2003.

OLIVEIRA, Nilton Marques de. **Desenvolvimento regional e territorial do Tocantins**. [*S. l.: s. n.*], 2019. Disponível em: http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/1295. Acesso em: 8 ago. 2024.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. Educação e complexidade: desafios e possibilidades do ensinar e aprender a viver. Trabalho apresentado no **Círculo de Cultura: "Los desafíos de enseñar**

y aprender a vivir", durante o V Encuentro Internacional Forum Paulo Freire – "Sendas de Freire: opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida", Valencia, Espanha, 12–15 set. 2006.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. Educação complexa para uma nova política de civilização. **Educar,** Curitiba, n. 32, p. 29-41, 2008.

PETRAGLIA, Izabel. Educação e complexidade: os sete saberes na prática pedagógica. In: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição de (orgs.). **Os sete saberes necessários à educação do presente:** por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p. 129-148.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. Entre o esgarçamento e a tessitura. In: MORAES, Maria Cândida; SUANO, João Henrique. **O pensar complexo na educação:** sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak, 2014. p. 127-136.

PETRAGLIA, Izabel. Edgar Morin e o pensamento complexo. **Revista Ensino Superior,** 12 de janeiro de 2022. Disponível em: https://revistaensinosuperior.com.br/edgar-morin-e-o-pensamento-complexo. acesso em: 22 jan. 2025.

PETRAGLIA, Izabel Cristina; ALVES, Maria Dolores Fortes; GUÉRIOS, Ettiène. Apresentação – Dossiê "Complexidade e Transdisciplinaridade no Século XXI". **Debates em Educação**, *[S. l.]*, v. 12, n. 28, p. vii-xii, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n28pvii-xii. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10918. Acesso em: 20 jan. 2025.

PETRAGLIA, Izabel; ARONE, Mariangélica. Paulo Freire e Edgar Morin: combatentes da esperança e da utopia por um mundo novo possível. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 24, n. 2, p. 125–149, jul./dez. 2021. Disponível em: https://revistas.metodista.br/index.php/educacaolinguagem/article/view/542/522. Acesso em: 24 jan. 2025.

PETRAGLIA, Izabel Cristina; MORAES, Maria Cândida. **Curso Introdução ao Pensamento Complexo.** Santa Cecília, SP: Centro de Estudos e Pesquisas Edgar Morin, 2022.

PETRAGLIA, Izabel; MORAES, Maria Cândida; ARONE, Mariangelica; FREIRE, Maximina; HORVATH, Wilson. **Os 7 Saberes Necessários à Educação do Futuro:** Experiência, reflexão e proposta. Brasília: Centro de Estudos e Pesquisas - CEP Edgar Morin, 2025.

PINHO, Maria José de. Políticas De Formação De Professores. **Intenção E Realidade**. Goiânia: Cânone Editorial, 2007.

PINHO, Maria José de. Conteúdos que embasam diretrizes para formação de professores: é possível pensar complexo?. **Revista Humanidades e Inovação,** v. 8, n. 43, 2021. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5539. Acesso em: 21 out. 2023.

ROCHA, José Damião Trindade. Escritos curriculares do currículo disciplinar ao currículo integrado de pedagogia da UFT. **Revista Brasileira De Educação Do Campo,** *10*, e19718, 2025. https://doi.org/10.70860/ufnt.rbec.e19718. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/19718/22720. Acesso em: 21 out. 2025.

RODRIGUES, Juscimar Cardoso. Experiencia, identidade e a criação do Tocantins. **Formação (Online)**, [*s. l.*], v. 1, n. 18, 2011. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/827 . Acesso em: 8 ago. 2024.

ROSÁRIO, Maria José do; SOUZA, Maria de Fátima Matos; ROCHA, Genylton Rêgo da. Desenvolver a Amazônia com justiça ambiental: questões para repensar os problemas da educação regional. **Revista Lusófona de Educação,** n. 52, p. 201-214, 2021. https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7982 . Acesso em: 04 abr. 2023.

SÁ, Ricardo Antunes de. Pedagogia e complexidade: diálogos preliminares. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 57-73, 2008. Editora UFPR. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/YqBPRnCVFP8LhGSSfYdfzLH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 abr. 2023.

SAHEB, Daniele; BEHRENS, Marilda Aparecida; RODRIGUES, Daniela Gureski. Educação ambiental: os sete saberes propostos por Morin e sua influência no curso de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional,** Curitiba, número especial, p. 27–46, 2018. Disponível em: http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/. Acesso em: 22 jun. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A ecologia dos saberes. In: **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. - 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2010

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia no Brasil:** História e Teoria. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica:** Primeiras Aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SUANNO, João Henrique. Ecoformação, transdisciplinaridade e criatividade: a escola e a formação do cidadão do século XXI. In: MORAES, Maria Cândida; SUANO, João Henrique. **O pensar complexo na educação:** sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak, 2014. p. 171-181.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**: *Campus* Miracema. Palmas: UFT, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**: *Campus* Palmas. Palmas: UFT, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia:** *Campus* Arraias. Palmas: UFT, 2022a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS (UFNT). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**: *Câmpus* Tocantinópolis. Tocantinópolis: UFNT, 2023.