



XVII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Universidade, desenvolvimento e futuro na Sociedade do Conhecimento

Mar del Plata – Argentina
22, 23 e 24 de novembro de 2017
ISBN: 978-85-68618-03-5



ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: COMPREENSÕES A PARTIR DO PENSAMENTO COMPLEXO

SABRINA AMARAL PEREIRA

Universidade Federal do Rio Grande- FURG
sabri.pereira@hotmail.com

NEUSIANE CHAVES DE SOUZA

Universidade Federal do Rio Grande- FURG
neusianebio@hotmail.com

DANIELE SIMÕES BORGES

Universidade Federal do Rio Grande - FURG
daniele.uab@gmail.com

FERNANDA FÁTIMA COFFERRI

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS
fernandacofferrri@hotmail.com

GIONARA TAUCHEN

Universidade Federal do Rio Grande - FURG
giotauchen@gmail.com

RESUMO

No presente artigo temos como objetivo compreender a organização do ensino docente universitário a partir dos conceitos de programa e estratégia do pensamento complexo. Nossa preocupação foi a de entender como os docentes planejam e conduzem as situações didáticas a serem efetuadas com os estudantes. Trata-se de uma pesquisa com 10 docentes universitários, com os quais realizamos uma entrevista. Para isso foram feitas duas perguntas aos docentes: “O que lhe serve de referência para o seu fazer? Como você organiza os processos de ensino?” e utilizamos o método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) para análise. A partir do DSC podemos refletir sobre a organização do ensino em dois momentos: no tempo que antecede uma situação didática; e outro a própria situação didática, como agem e se organizam no decorrer do processo. No primeiro momento a ordem encontra-se mais presente, portanto com características predominantes de programa, enquanto no segundo momento é marcado pela estratégia, no qual o docente precisa levar em consideração o contexto da sala de aula, o do estudante e do momento social-histórico. Além disso, precisa considerar a constante presença da incerteza, dos imprevistos oriundos das situações que irão se apresentar na aula, bem como dos questionamentos dos estudantes.

Palavras chave: Ensino. Docência. Pensamento complexo. Estratégia. Programa.

1. INTRODUÇÃO

A docência universitária, como destacado por diversos pesquisadores (ZABALZA, 2004, GIL, 2007, TAUCHEN e FÁVERO, 2014) é uma tarefa complexa que envolve o desempenho de múltiplas funções, como o ensino, a pesquisa, a administração e a extensão. Na presente discussão, abordaremos questões relacionadas ao ensino. De acordo com Anastasiou (2012), quando fazemos referência ao ensino tratamos de duas dimensões, uma utilização intencional e uma de resultado. A primeira trata do planejamento e organização do professor, enquanto a segunda trata da apropriação do conhecimento pelo aluno. Deste modo, as ações de ensino começam muito antes do momento da sala de aula, pois exigem um planejamento e uma organização, pois se a meta do professor “se refere à apropriação do conhecimento pelo aluno, para além do simples repasse da informação, é preciso se reorganizar, [...] na direção do apreender, segurar, apropriar, agarras, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender e compreender” (p. 19). Portanto, quando um docente assume uma disciplina, precisa assumir diferentes decisões, como, a definição dos objetivos, os conteúdos, quais estratégias e recursos a serem utilizados, entre outros (GIL, 2007).

Assim, consideramos o planejamento e a organização do ensino uma atividade complexa e desafiadora que envolve mecanismos de ordem (o conteúdo, plano de ensino), desordem (incertezas), interação (docente-discente) e organização. Além disso, é importante destacar que essa organização e planejamento são contínuos ao longo de todo o processo de ensino, ou seja, não se restringem somente ao momento que antecede a situação didática, mas no próprio transcorrer, como também ao final, pelo processo de avaliação. Portanto, podemos pensar na organização do ensino como um processo recursivo e retroativo de organização e reorganização constante, tendo também relação com a formação dos docentes, bem como o com direcionamento de suas ações.

Neste sentido, o pensamento complexo de Morin (2010) nos faz refletir que nossas ações podem ser movidas mais por mecanismos de ordem, ou seja, estabelecemos um programa (sequência, etapas) de ações a serem desenvolvidas para obtermos um determinado objetivo, ou, de outra forma, essas ações podem estar pautadas na estratégia, estabelecendo posturas inventivas e reconhecendo as incertezas e mudanças nas situações e consequentemente nas próprias ações. Por mais que, segundo Morin (2010, p. 203) o programa e a estratégia possam “ser duas faces do mesmo fenômeno”, o domínio de uma ou outra influencia nos resultados da ação. Ações baseadas somente em programas se comportam como máquinas pré-programadas, desempenhando uma sequência de atividades previamente definidas em um contexto de poucas variações. Já o contexto da estratégia permitem ações inventivas, em um cenário variado de acontecimentos, no qual as aleatoriedades e incertezas retroalimentam ações novas.

Deste modo, temos no presente artigo o objetivo de compreender a organização do ensino docente a partir dos conceitos de programa e estratégia no pensamento complexo. Nossa preocupação foi a de entender como estes docentes universitários planejam e conduzem as situações didáticas a serem efetuadas com os estudantes.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente estudo pauta-se na perspectiva da complexidade. No sentido de pensarmos e agirmos sobre/no mundo considerando a grande trama de relações que se estabelecem, sem buscarmos uma hiperespecialização, que aniquila a natureza relacional do universo físico, biológico e antropológico (MORIN, 2011). Não está em questão a busca por uma verdade

única e incontestável, pois o pensamento complexo fomenta-se da incerteza¹, de uma consciência inquieta, curiosa e reflexiva, a partir da qual o “sujeito se interroga sobre as condições de emergência e de existência de seu próprio pensamento” (MORIN, 2008, p. 29), tornando-se, simultaneamente, operador e objeto do conhecimento.

A complexidade nos convida a pensarmos o conhecimento a partir de outra noção, que comporta diversidade e multiplicidade. Como “um fenômeno multidimensional, de maneira inseparável, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social” (MORIN, 2012, p. 18). Nessa perspectiva, as ideias de ser, de indivíduo, de sujeito são reintegradas ao seu próprio conhecimento, permitindo, deste modo, a construção de conhecimentos situados, refletidos e problematizados. Logo, sua construção é dependente e relacionada aos instrumentos materiais e cognitivos daquele que lhe opera. Além do mais, conhecer é um processo dinâmico e sem uma delimitação concreta, pois “conhecer é negociar, trabalhar, discutir, debater-se com o desconhecido que se reconstitui incessantemente, porque toda solução produz nova questão” (MORIN, 2010, p. 104).

Assim, compreendemos, a partir do pensamento complexo, que nossas ações orientam-se de acordo com o programa informacional que obtemos ao longo dos episódios e processos experienciados em nossas vidas, que nos permite processar uma atividade cognitiva na resolução dos problemas (MORIN, 1999). Estas ações acontecem num contexto que envolve ordem, desordem e organização, no qual a ordem em excesso seria um limitador da ação e a desordem em demasia seria a espera pelo imprevisto. Podemos dizer, então, que nossas decisões são organizadas de acordo com as nossas “[...] certezas (ordem), das incertezas (desordem, eventualidades) e das nossas aptidões para organizar o pensamento (estratégias cognitivas, roteiro de ação)” (MORIN, 2010, p. 220).

Portanto, podemos pensar a organização do ensino como um processo que envolve a constituição de vida dos docentes (suas experiências, formação acadêmica, etc.) e o direcionamento de suas ações. Tais ações podem ser mais diretivas, movidas preferencialmente pela ordem, exigindo menos autoorganização do docente, ou mais dinâmicas, reconhecendo a desordem (os imprevistos) e, portanto, a contínua necessidade de autoorganização da prática de ensino.

Neste sentido, essas ações podem ser vistas como um programa, preestabelecidas (ordem, certeza), ou seja, ocorrem num contexto de poucas variações, onde o planejado deve ser seguido do início ao fim. Neste caso, as eventualidades e as desordens não são desejadas, pois desestabilizam o programa, o qual não se modifica, pois nega a existência de imprevistos. Por outro lado, pela capacidade de realizar escolhas e de elaborar estratégias ao passo que nos deparamos com diferentes condições, as ações podem ser realizadas num contexto que assume a mudança, isto é, onde temos a habilidade de modificar o caminho que havia sido talvez pensado e planejado até mesmo no decorrer do processo.

3. METODOLOGIA

O percurso metodológico desta pesquisa foi realizado em dois momentos: a delimitação dos sujeitos da pesquisa e a obtenção dos discursos; e o método de análise destes discursos. Em um primeiro movimento, foram delimitados os critérios para a seleção dos sujeitos da pesquisa, os quais deveriam ter a titulação de doutorado e ter mais de cinco anos de experiência na docência universitária. A partir disso, foram convidados docentes da

¹ “Seja proveniente dos limites de nosso entendimento, seja inscrita nos fenômenos” (MORIN, 2011, p. 35).

Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA e Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Obtivemos o interesse de 10 docentes a participar da pesquisa, com os quais realizamos uma entrevista, a fim de compreender, por meio dos discursos, o pensamento coletivo em relação à organização do ensino. Para chegarmos à discussão pretendida, realizamos duas perguntas aos docentes: “O que lhe serve de referência para o seu fazer? Como você organiza os processos de ensino?”.

Em um segundo movimento do percurso metodológico, transcrevemos as entrevistas e constituímos o *corpus* da pesquisa. Para análise desse material foi utilizado o método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) (Lefèvre e Lefèvre, 2005). Esta técnica é de cunho qualitativo e permite por meio do “sujeito-que-fala”, o desafio de buscar o pensamento da opinião coletiva. Constituindo assim, na interação das diversas “vozes” dos sujeitos, um discurso sobre um determinado tema que expresse o pensamento coletivo.

Para isso, foi realizada uma leitura atenta ao *corpus* (as entrevistas), da qual foram selecionadas primeiramente as Expressões-chave (EC), representando trechos das falas mais significativos; depois as Ideias centrais (IC), que manifestam a síntese do sentido do conteúdo discursivo das EC; posteriormente estabeleceram-se as Ancoragens (AC) para por fim construir o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Assim, da análise das respostas dos docentes entrevistados emergiu o DSC, a partir do qual abordaremos questões relacionadas a organização do ensino e desenvolvimento da situação didática em diálogo como os conceitos de programa e estratégia na perspectiva da complexidade de Edgar Morin (2008).

4. RESULTADOS

DSC - Organização do ensino: programa ou estratégia?

Primeiramente, penso nas atividades de ensino que terei no semestre seguinte. Também tomo como referência as ementas das disciplinas. Nelas vêm os conteúdos e os tópicos, os quais podem ter a ordem modificada, pois temos autonomia nesta organização, mesmo porque, só o que a instituição nos fornece não dá conta. Assim, procuro buscar livros contextualizados à profissão, pois geralmente na ementa os conceitos vêm separados, mas eu tento relacioná-los. O livro é essencial na organização dos conteúdos, dele eu retiro um esqueleto do que eu tenho que falar naquela aula e os tópicos principais. Tento inserir o que eu sei daquele assunto e depois então eu vou preenchendo com outras informações que estão no livro. Posso dizer ainda que organizo os processos de ensino a partir das leituras que fiz/faço ao longo da minha trajetória e das próprias experiências em ministrar as mesmas disciplinas em semestres anteriores. Claro, eu tenho uma formação acadêmica que é bastante útil para a minha referência, planejo meus Planos de Curso, dadas algumas experiências que tive em quase vinte anos como professor em universidades. Assim, a minha formação é fundamental para desempenhar e organizar o fazer didático. Portanto, é a partir do meu histórico teórico-metodológico que constituo minha aula, e este histórico é apenas um começo, um alicerce visto que as disciplinas são verdadeiros processos, sendo assim outras dimensões e estruturas vão sendo agregadas. Neste contexto, também analiso os objetivos que eu tenho no meu processo de ensino, pensando nos resultados que pretendo ter com aquele grupo. Vou costurando cada ano de um jeito diferente, conforme o fio que me é dado. Em algumas turmas posso ser mais maleável, em outras, mais duro.

Penso que isso tudo que a gente traz precisa ser colocado na perspectiva do sujeito que está lá, senão a gente fica só no ensino e esquece da aprendizagem. Eu sempre procuro me atualizar acerca dos conteúdos que irei ministrar, buscando oferecer um panorama crítico dos mais recentes debates sobre os temas de minhas disciplinas. Assim, também organizo os meus processos de ensino levando em conta a interação com os colegas. Frequentemente também troco informações com colegas de outras instituições e pesquiro novas abordagens pedagógicas para a aplicação em sala de aula. Eu penso no que eles precisam saber e no que os meus colegas professores esperam que eles saibam nos semestres seguintes. Eu não tenho tido muito tempo para me dedicar as minhas aulas, mas eu vejo que é importante você conseguir diversificar. Também escuto o aluno, se algum faz uma pergunta sobre um assunto específico, eu vou por aquele caminho. Se ninguém faz pergunta, eu vou por outro caminho ou eu mesmo faço a pergunta daquilo que eu quero falar. Não é tão formal e nem tão “engessado”. Assim, além do domínio dos conteúdos o professor precisa do correto manejo das técnicas da didática, propiciando uma aula na qual o aluno passa por uma experiência, organizando junto com eles os trajetos metodológicos que buscam alcançar a formação. Apesar disso, tem aquela aula que é mais chata mais teórica que também precisa existir, mas você pode mesclar aulas expositivas, leituras, atividades escritas. Assim, tento fazer de tudo um pouco, por exemplo, eu trabalho um pouco de teoria e também de prática, as minhas aulas são expositivas, dialogadas, discutidas, há resolução de problemas e de exercícios, mas é um trabalho difícil.

A partir do DSC podemos refletir sobre a organização do ensino em dois momentos: no tempo que antecede uma situação didática, o que os docentes tomam como referência para o seu fazer pedagógico e como o organizam o seu planejamento; e outro a própria situação didática, como agem e se organizam no decorrer do processo.

De acordo com Libâneo (2012) o planejamento, a seleção e a organização dos conteúdos e das tarefas são algumas das funções principais da carreira docente. “O preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação [...]. Faz parte da competência teórica do professor, e dos compromissos com a democratização do ensino” (FUSARI, 2008, p.47). Isto é, seu trabalho não se restringe ao momento compartilhado com os alunos, inicia anteriormente, num momento de planejamento e organização. Todavia, compreendemos que o processo de planejamento e organização não se finaliza, acontece também no decorrer do processo da situação didática. Visto que, o trabalho pedagógico estabelecido é interacional e relacional, ou seja, é construído no conjunto das interações entre docentes e estudantes no momento da aula (Cordeiro, 2007).

Portanto, como nos diz Schmitz (2000), precisamos atribuir à educação o seu real valor, pensá-la como algo importante na formação do sujeito, algo que não pode simplesmente ser realizado de forma improvisada. “E sendo a educação, [...] uma atividade sistemática, uma organização da situação de aprendizagem, ela necessita evidentemente de planejamento muito sério” (ibid, p.101).

Desse modo, iniciaremos a discussão pelos aspectos tomados como referência ao fazer pedagógico. Nesta pesquisa evidenciamos três temas principais: os documentos oficiais, a trajetória pessoal e formativa e a interação com os pares.

Na organização do ensino universitário, para o estabelecimento de qualquer disciplina é necessário a formalização de um documento, no qual está a ementa, ou seja, os objetivos, os conteúdos e a bibliografia pertinentes as competências a serem desenvolvidas no decorrer da referida disciplina. De maneira geral, esta é a primeira referência de ensino utilizada pelos docentes. Pelas características peculiares a sua organização, poderíamos observar este documento com um programa, ou seja, uma sequência de informações (passos) a serem seguidas, para qualquer que sejam os sujeitos. Assim, nesta perspectiva, observamos a ordem, como uma das bases para a organização do ensino. Nos docentes pesquisados compreendemos que eles tomam como ponto de partida um olhar atento às recomendações institucionais, bem como a consulta em livros e demais referências que abordam os conteúdos indicados pelas ementas.

No entanto, esclarecem que não é um caminho único, isto é, realizam a consulta para ter tais informações como um ponto de partida. A partir das recomendações organizam a situação didática atentos às modificações e adaptações indispensáveis para a realização de atividades que consideram adequadas e produtivas. Informam que possuem autonomia para adaptar, reorganizar e complementar conforme necessário. Nesta ação, reconhecemos a mobilização das estruturas cognitivas destes docentes, a fim de estabelecerem estratégias de planejamento e organização da situação didática.

Do mesmo modo, reconhecemos que nossas ações são construídas nas experiências e aprendizados ao longo das nossas vidas. Portanto, a capacidade de, com base em um programa, estabelecermos diferentes formas de ação, é resultado da estrutura cognitiva construída em nossa trajetória pessoal e formativa. Neste contexto, os docentes também deram destaque à importância da formação, ou seja, declaram que adotam as experiências formativas como bases para suas práticas pedagógicas. Destacam que os conhecimentos oriundos da formação acadêmica são úteis e são utilizados como referência. Citam inclusive, não somente a importância dos saberes conceituais, mas dos conhecimentos didáticos na hora de organizar sua prática. Além disso, a experiência ao longo das aulas também serve como referência, a aula mediada em uma turma acaba servindo de parâmetro para a organização de situações didáticas no mesmo curso ou em outros contextos futuros. Assim, a trajetória acadêmica também serve de referência para os docentes.

Ainda precisamos considerar que para exercer o magistério superior é preciso prestar concurso referente a uma área específica do conhecimento, a qual precisa estar de acordo com a formação inicial e a pós-graduação do docente. Deste modo, ao ingressar nesta carreira o sujeito assume disciplinas, que costumam ser ofertadas a cada semestre ou ano, servindo uma experiência de base para a outra. No entanto, estas mesmas disciplinas são ministradas para diferentes cursos de graduação e em diferentes contextos. Isso implica uma versatilidade e intensa atualização por parte destes docentes, em relação à seleção dos conteúdos, bem como, levar em conta os conhecimentos que serão necessários as próximas disciplinas do decorrer de cada curso. Portanto, os docentes explicam que não se limitam às suas próprias experiências, mas também consideram as experiências dos colegas como uma referência no seu fazer pedagógico. Consideram o diálogo com os seus pares um fator importante para a organizarem as situações didáticas. Além disso, eles não se restringem à interação com colegas da mesma instituição, se beneficiam do fácil acesso à informação e pesquisam outras experiências em diferentes contextos.

Considerando isso, observamos que as referências para a organização do ensino têm como base fundamental a ordem (documentos oficiais, livro didático, projeto pedagógico, etc.), ou seja, parte de um programa inicial. No entanto, desde já reconhecemos que esta se

fundamenta na estratégia, visto a importância das adaptações e reorganizações necessárias a cada turma e/ou situação. Sendo essas ações, influenciadas pela formação e trajetória acadêmica dos docentes, bem como, a sua constante atualização e interação com os pares.

Em relação à organização do ensino no decorrer da situação didática, percebemos que os docentes não buscam uma organização estática. Esclarecem que há flexibilidade: deve haver uma escuta – uma atenção especial aos interesses e perguntas dos estudantes. Aproximarmo-nos assim, das ideias de Moraes (2009), para este autor um ensino significativo toma como ponto de partida o contexto do estudante, ou seja, para chegarmos a novas aprendizagens precisamos partir do que já foi aprendido, levando em conta não somente os interesses e anseios, mas também o cenário social onde se encontram os sujeitos aprendentes. Nesta perspectiva, precisamos conhecer a realidade do grupo com o qual trabalhamos, o que

implica começar as aulas possibilitando aos alunos se expressarem sobre os fenômenos e conceitos a serem trabalhados, fazendo emergir perguntas e dúvidas relacionadas aos conhecimentos que já possuem, problemas e perguntas para os quais gostariam de ter respostas, mas ainda não as têm. Essas perguntas e questionamentos serão então base para o planejamento de atividades de ensino e aprendizagem (ibid, p. 65).

No DSC os docentes compartilham conosco que a partir das perguntas realizadas pelos estudantes o rumo das discussões e aprendizagens pode modificar-se, portanto, “não é tão formal e nem tão engessado”. Um ensino atento à voz dos estudantes aproxima-se de um sistema educativo fundado na relação, uma reforma do ensino necessária de acordo com as ideias de Morin (2013). Neste caso, as ações tomadas modificam-se de acordo com as inter-retroações vivenciadas no ambiente educacional, podendo diferenciar-se das intenções iniciais do docente. Um ensino nesta perspectiva

ensinaria, também, que em um mundo incerto, toda decisão implica desafio e demanda estratégia, ou seja, a capacidade de modificar a ação em função de acontecimentos aleatórios constatados ou de informações obtidas no decorrer do percurso (ibid, p. 194).

Segundo Morin (2013), ainda precisamos estar atentos, não só a um ensino contextualizado à luz dos conhecimentos prévios dos estudantes e de sua realidade. Precisamos de um ensino no qual a informação seja situada, isto é, deve ser discutida a partir do seu contexto, fazendo referência ao sistema do qual faz parte.

Os professores, quando fazem referência a organização dos processos de ensino, como a situação didática transcorre, explicitam que tentam diversificar as ações. Há momentos de exposição, de leitura, de escrita, de diálogo, de prática, entre outras ações, que em conjunto configuram um desafio mais audacioso ao docente. Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), o ensino na universidade exige do profissional da educação uma ação diferenciada, quando comparada aos modelos tradicionais. “O professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina” (ibid, p. 165). Desta forma, é necessário ter conhecimento sobre conteúdos a serem trabalhados, mas também ter conhecimento sobre os diferentes procedimentos que podem ser utilizados de acordo com a natureza do conteúdo.

Anastasiou e Alves (2012) nos explicam que o trabalho docente não abrange apenas um conteúdo, mas trata também de um processo que envolve pessoas na construção de um conhecimento. Cada conteúdo tem uma lógica interna, portanto, a aprendizagem do mesmo passa pela escolha de procedimentos mentais e operacionais do pensamento. O professor deve assumir uma ação fundada na estratégia, “no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor

as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento (ibid, p. 76)”.

5. CONCLUSÃO

A partir de nossos resultados concordamos com Tardif e Raymond (2000) e Cunha (2004), os quais nos ajudam a entender que os saberes docentes fundamentam-se em fontes diversas, num tempo e espaço que interliga a prática e a reflexão teorizada. Os professores universitários mostraram reconhecer a importância dos saberes didáticos, o que muitas vezes é desconsiderado em detrimento dos saberes específicos da área de atuação do profissional que se forma. Neste contexto, destacamos que o DSC nos possibilita compreender a organização da ação docente como um processo de permanente reconstrução, que por mais que se tenha um planejamento anterior, a organização da ação também se faz no encontro entre o professor e o aluno.

Diante disso, podemos pensar a organização do ensino como um processo complexo retroativo e interacional, desde o seu planejamento até a própria situação didática, o qual exige programa, método, teoria, ordem, desordem, movidas pela estratégia. Neste sentido, Morin (2010) nos diz que em toda organização há uma ordem, a qual mantém a estrutura de um sistema. No entanto, “a organização não pode ser reduzida à ordem, embora a comporte e a produza”, ou seja, a ordem é relativa e relacional, comportando a ideia de interação. Portanto, a organização demanda também o diálogo com a desordem, ou seja, as aleatoriedades, as incertezas, a qual coopera para a ordem organizacional promovendo a auto-organização dos fenômenos vivos.

Neste contexto, podemos admitir o programa como ordem, ou seja, uma sequência de ações previamente determinadas, no qual não são consideradas as variações que possam ocorrer, pois estas desestabilizam este “sistema”. Por outro lado, a estratégia admite a mudança, em casos onde a aleatoriedade e o imprevisto encontram-se presentes, temos a desordem. Portanto, na organização do ensino precisamos admitir o programa (ordem) e a estratégia (desordem) como duas faces do mesmo fenômeno. Segundo, Morin (2010) “a organização não é instituição, mas uma atividade regeneradora e geradora permanente em todos os níveis, e que se baseia na computação, na elaboração das estratégias, na comunicação, no diálogo”.

Portanto, podemos pensar em um modelo dialógico entre ordem, desordem, interação, organização, programa e estratégia, na organização do ensino, no qual todos os elementos estão mutuamente imbricados e relacionados, em um movimento recursivo e retroativo, revelando a sua complexidade. Primeiramente em um contexto mais de ordem, e, portanto com características predominantes de programa, reconhecemos os referenciais (referencial teórico, sequência de conteúdos, documentos oficiais), e depois já mais próximo da estratégia, consideramos o planejamento, o qual irá considerar os objetivos de ensino e aprendizagem. Este primeiro movimento está mais relacionado aos momentos que antecedem a situação didática. Em relação ao próprio momento da situação didática, percebemo-lo marcado pela estratégia, no qual o docente precisa levar em consideração o contexto da sala de aula, o do estudante e do momento social-histórico em que estamos inseridos. Além disso, precisa considerar a constante presença da incerteza, dos imprevistos oriundos das situações que irão se apresentar na aula, bem como dos questionamentos dos estudantes. Assim, ainda aqui reconhecemos a importância do método disposto pelo docente, este, como discutido anteriormente, alicerçado na compreensão do pensamento complexo.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs). **Processos de Ensinagem na Universidade**. Joinville: UNIVILLE. 2012.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs). **Processos de Ensinagem na Universidade**. Joinville: UNIVILLE. 2012.
- CORDEIRO, J. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 13-39.
- CUNHA, M. I. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**. n. 3 (54), p. 525 – 536, Set./Dez. 2004.
- FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em julho de 2017.
- LEFÈVRE, F. e LEFÈVRE, A. M. **Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília: Liber Livros Editora. 2005.
- GIL, A. C. **Didática no Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C. (Org). **Temas de Pedagogia; diálogos entre didática e currículo**. São Paulo. Cortez. 2012.
- MORAES, R. Educar pela pesquisa: possibilidades para uma abordagem transversal no ensino de Química. **Acta Scientiae**. V 11, n 1, p62- 72. 2009.
- MORIN, E. **A via: para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro. Bertrand 2013.
- MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SCHMITZ, E. **Fundamentos da didática**. 7 ed. São Leopoldo: Editora Unisinos. 2000.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Ano XXI, n. 73, dez. 2000.
- TAUCHEN, G.; FÁVERO, A. A. Docência e Gestão da profissionalização na educação superior. In: TAUCHEN, G.; BORGES, D. S. (Orgs). **Docência e Políticas na Educação superior**. Curitiba. Editora CRV. 2014.
- ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.