

DIDÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO DE DISPUTA: FUNDAMENTOS E INTERFACES CRÍTICAS

DIDACTICS AND TEACHER EDUCATION IN A CONTEXT OF DISPUTE: FOUNDATIONS AND CRITICAL INTERFACES

DIDÁCTICA Y FORMACIÓN DOCENTE EN CONTEXTO DE DISPUTA: FUNDAMENTOS E INTERFACES CRÍTICAS

Patrícia Pereira da Silva Lopes¹

Marilza Vanessa Rosa Suanno²

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão de literatura sobre o estatuto epistemológico da Didática e suas interfaces na formação docente, tomando como referência a obra *Didática Crítica no Brasil* (Longarezi; Puentes; Pimenta, 2023) e produções convergentes do campo. Busca-se compreender como a Didática pode resistir à captura por políticas educacionais de orientação neoliberal e neotecnista e, ao mesmo tempo, renovar-se em perspectiva crítica. A revisão permitiu identificar três movimentos analíticos: a afirmação da Didática como ciência do ensino; a tensão gerada pela padronização curricular; e a proposição de uma Didática complexa e transdisciplinar, conforme Suanno (2015). Os achados indicam que inovar não se reduz à adoção de técnicas, porquanto exige reorganização pedagógica intencional que articule fundamentos, planejamento, mediação e avaliação. Conclui-se que a Didática crítica, situada no contexto brasileiro, convoca a religar saberes e dimensões éticas, estéticas, sociais, culturais e políticas para sustentar práticas sensíveis às diversidades e às demandas de um mundo interdependente. Defende-se que os cursos de licenciatura incorporem esses aportes na organização curricular e no trabalho didático cotidiano, fortalecendo o vínculo entre teoria, prática e compromisso social.

Palavras-chave: Educação; didática complexa e transdisciplinar; formação docente; licenciatura.

ABSTRACT

This article presents a literature review on the epistemological status of Didactics and its interfaces in teacher education, taking as reference the book *Didática Crítica no Brasil* (Longarezi; Puentes; Pimenta, 2023) and related productions in the field. It seeks to understand how Didactics can resist co-optation by neoliberal and neotechnicist education policies and, at the same time, renew itself in a critical perspective. The review made it possible to identify three movements: the assertion of Didactics as a science of teaching, the tension produced by curriculum standardization and the proposition of a complex and transdisciplinary Didactics, as proposed by Suanno (2015). The findings indicate that innovation is not limited to adopting techniques, but requires intentional pedagogical reorganization that articulates foundations, planning, mediation and assessment. Overall, the conclusion is that Critical Didactics, situated in the Brazilian context, calls for reconnecting knowledge and ethical, aesthetic, social, cultural and political dimensions in order to sustain practices that are responsive to diversity and to the demands of an interdependent world. It is argued that teacher education programs should incorporate these contributions into curricular organization and everyday didactic work, strengthening the link between theory, practice and social commitment.

Keywords: Education; complex and transdisciplinary didactics; teacher education; teacher degree programs.

RESUMEN

Este artículo presenta una revisión de literatura sobre el estatuto epistemológico de la Didáctica y sus interfaces en la formación docente, tomando como referencia la obra *Didáctica crítica en Brasil* (Longarezi; Puentes; Pimenta, 2023) y producciones convergentes del campo. Se busca comprender de qué modo la Didáctica puede resistir la captura por políticas educativas de orientación neoliberal y neotecnista y, al mismo tiempo, renovarse en una perspectiva crítica. La revisión permitió identificar tres movimientos: afirmación de la Didáctica como ciencia de la

¹ Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT – Cuiabá – Mato Grosso – Brasil – <https://orcid.org/0000-0002-2271-1220> – patricia.lopes@ifmt.edu.br.

² Universidade Federal de Goiás – UFG – Goiânia – Goiás – Brasil – <https://orcid.org/0000-0001-5892-1484> – marilza_suanno@ufg.br.

Editor de seção: Altair Alberto Favero

■ <https://doi.org/10.17058/rea.34.20817>

Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 34, p. e20817. 2026.

ISSN: 1982-9949



enseñanza, tensión generada por la estandarización curricular y propuesta de una Didáctica compleja y transdisciplinaria, según Suanno (2015). Los hallazgos señalan que innovar no se reduce a incorporar técnicas, sino que exige una reorganización pedagógica intencional que articule fundamentos, planeamiento, mediación y evaluación. Se concluye que la Didáctica crítica, situada en el contexto brasileño, convoca a religar saberes y dimensiones éticas, estéticas, sociales, culturales y políticas para sostener prácticas sensibles a las diversidades y a las demandas de un mundo interdependiente. Se defiende que los cursos de formación docente incorporen estos aportes en la organización curricular y en el trabajo didáctico cotidiano, fortaleciendo el vínculo entre teoría, práctica y compromiso social.

Palabras clave: Educación; didáctica compleja y transdisciplinaria; formación docente; licenciatura.

Submetido para publicação: **15/11/2025**

Aceito para publicação: **04/07/2026**

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, testemunhamos o quanto a difusão de políticas educacionais de viés tecnicista e neotecnicista vem estreitando o lugar da Didática, reduzindo-a a repertórios instrucionais estritamente utilitários. Constatamos uma tendência de padronização que privilegia métodos e técnicas tidas como “eficientes” em detrimento da reflexão crítica sobre as finalidades formativas e as condições reais em que se ensina e se aprende. É nesse cenário que interrogamos de que modo a Didática Crítica recoloca fundamentos epistemológicos, metodológicos e políticos da formação docente e reorganiza o trabalho pedagógico nas licenciaturas, em diálogo com planejamento, mediação e avaliação. Em outras palavras, interessa-nos não somente revalorizar a Didática para além de um conjunto de técnicas, mas igualmente resgatar sua função de mediação entre teoria e prática.

Nosso propósito é sistematizar e interpretar contribuições da Didática Crítica para a formação de professores, tomando como referência a obra *Didática Crítica no Brasil* (Longarezi; Puentes; Pimenta, 2023) e autores que com ela dialogam. O intuito é mostrar como a Didática, entendida simultaneamente como ciência do ensino, disciplina acadêmica, campo de investigação e de exercício profissional, pode sustentar a resistência às padronizações de orientação neoliberal e renovar-se em perspectiva complexa e transdisciplinar. Partimos do diagnóstico de que há uma dissociação entre prescrições padronizadas produzidas de fora da escola, por políticas e programas, e a práxis docente situada, a qual exige religação de saberes e reintrodução do sujeito cognoscente no centro do processo formativo (Morin, 2007). Esse descompasso entre currículos rígidos ou *scripts* de ensino e as necessidades concretas das salas de aula indica a necessidade de recompor, em perspectiva crítica, a unidade entre o que o professor pensa e o que efetivamente faz.

Metodologicamente, realizamos revisão de literatura, de natureza bibliográfica, interpretativa e qualitativa. Como afirma Minayo (2009, p.21), por meio da pesquisa qualitativa, a intenção é compreender fenômenos sociais considerando que “[...] o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada”. O *corpus* abrange obras fundadoras da didática crítica brasileira, publicadas entre 1983 e 2024, com destaque para a coletânea *Didática Crítica no Brasil* (Longarezi; Puentes; Pimenta, 2023) e para textos que discutem currículo, formação docente, políticas educacionais e complexidade. A seleção dos textos seguiu três critérios: a posição dos autores no debate brasileiro sobre didática e formação de professores; a pertinência direta ao tema das interfaces entre didática, currículo e políticas educacionais; e a afinidade teórico-epistemológica com a perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade.

A leitura analítica e o fichamento nos permitiram organizar o material em três eixos de análise que perpassam o artigo, isto é, os fundamentos e o estatuto da Didática, as disputas produzidas por políticas de padronização e as proposições de uma Didática complexa e transdisciplinar. No tocante a esses eixos, elaboramos uma síntese argumentativa, procurando evidenciar nexos, convergências e tensões e, a partir disso, derivar efeitos didáticos para planejamento, mediação e avaliação. Por se tratar de estudo bibliográfico, sem envolvimento de sujeitos, não houve necessidade de submissão a comitê de ética.

Três questões orientaram a análise empreendida: quais fundamentos e interfaces definem a Didática na formação docente? Como políticas educacionais de padronização impactam e, por vezes, capturam o campo da Didática? Como ressignificar a Didática na formação de professores de forma a religar conhecimentos didáticos-pedagógicos e saberes disciplinares?

A discussão articula as dimensões macro, meso e micro das políticas e das práticas educativas, situando a Didática no contexto brasileiro e conectando escolhas curriculares amplas às decisões didáticas cotidianas de sala de aula. Com isso, buscamos evitar a fragmentação entre teoria e prática, além de afirmar a Didática como *práxis* que integra conhecimentos, valores e condições concretas de trabalho docente.

Organizamos a discussão em três movimentos analíticos, na qual examinamos o estatuto epistemológico da Didática e suas interfaces com a formação de professores, delineando em que consiste essa disciplina no que tange ao campo de conhecimento e como dialoga com a Pedagogia e as demais ciências da educação. Em seguida, discutimos os efeitos de políticas públicas e reformas educacionais sobre o currículo e o trabalho do professor, envolvendo disputas

conceituais e organizativas que ora valorizam, ora esvaziam a Didática. No terceiro movimento, apresentamos como a Didática pode ser reinterpretada a partir da complexidade e da transdisciplinaridade na formação de professores nos cursos de licenciatura. Ao final, retomamos as questões norteadoras para sintetizar as respostas construídas, indicamos limitações do estudo e propomos desdobramentos à formação docente.

FUNDAMENTOS E INTERFACES DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

A Didática que nos interessa à formação docente transcende um mero conjunto de técnicas. Desse modo, constitui-se como espaço de problematização do ensinar, em que se pergunta de que lugar se fala e com quais campos se estabelece diálogo. A Didática, cujo objeto de estudo é o fenômeno ensino-aprendizagem, inscreve-se na Pedagogia, ciência que estuda as práticas educativas e suas finalidades. Esse vínculo de pertencimento faz com que ambas compartilhem um mesmo universo de sentidos, marcado por cultura, valores, conhecimentos e sociedade (Pimenta, 2011, 2023). Nessa conjuntura, a Didática é compreendida como ciência do ensino, dinâmica e historicamente situada, continuamente vinculada às transformações sociais, tecnológicas e culturais e convocada a articular teoria e prática, para explicar “como ensinar”, mas, sobretudo, para interrogar por que ensinar, com quais finalidades e concepções teórico-metodológicas, o que ensinar e em que condições se ensina (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023). Ensinar, nessa ótica, não é ato neutro, entretanto relação entre sujeitos históricos, culturais, afetivos e políticos. Essa base afasta a Didática de visões mecanicistas reducionistas e a aproxima de uma compreensão ecoformativa do trabalho docente, em que autoformação, heteroformação e ecoformação se implicam e se retroalimentam (Moraes, 2021).

A partir desse núcleo fundante, torna-se necessário olhar para as múltiplas determinações que atravessam o trabalho didático. A Didática se realiza em instituições e sistemas marcados por disputas que atuam em vários níveis decorrentes dos ambientes socioeconômico, político, sistêmico e organizacionais. Na sociedade capitalista, a articulação entre economia, trabalho e educação é campo de disputa permanente, porém a racionalidade de mercado tende a se impor como referência organizadora, produz-se valor, acumula-se capital e, a partir daí, definem-se empregos, perfis profissionais e competências consideradas legítimas. Sacristán (2013) mostra que o conhecimento passa a ser avaliado sobretudo por sua utilidade técnica e produtiva, lógica que se intensifica na sociedade pós-industrial, na qual informação e produtividade são tomadas como eixos de modernização.

É nesse cenário complexo que políticas educacionais de matriz neoliberal, currículos nacionais prescritivos, avaliações externas padronizadas e a expansão mercantilizada da educação superior buscam alinhar a escola às exigências do mercado globalizado (Suanno, 2016; Marin *et al.*, 2023). Elas reorganizam finalidades, estreitam o currículo e, muitas vezes, responsabilizam escolas e professores por desigualdades estruturais. Organismos multilaterais e agendas internacionais reforçam esse movimento ao estabelecer parâmetros e indicadores que passam a orientar reformas e financiamento. O risco, como alertam Suanno (2015) e Pimenta (2023), é a educação deslocar-se da democratização do conhecimento para uma expansão quantitativa de baixa qualidade, dirigida às maiorias populares, ao mesmo tempo em que se culpabiliza o professor formado em sistemas fragilizados, frutos da própria expansão em “universidades-empresa” focadas no lucro (Pimenta, 2023, p. 20).

Em contraposição, permanecem em movimento projetos contra-hegemônicos que afirmam a educação como direito público, bem comum e prática social voltada à democracia, à justiça social e à emancipação humana (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023). Essa perspectiva não rejeita currículo nem avaliação, todavia reivindica que sejam construídos com participação, referidos ao contexto e orientados por finalidades formativas mais amplas. Daí a defesa de projetos político-pedagógicos coletivos, de formação docente contínua e situada e de currículos que acolham diferenças culturais e regionais. Sob esse viés, queremos enfatizar que a Didática é atravessada por esses projetos em confronto e que planejar, mediar e avaliar sempre envolvem tomada de posição. Tornar essas escolhas visíveis é condição para sustentar uma formação docente coerente com uma educação pública democrática.

Nos cursos de licenciatura, essa tensão se torna mais nítida. Morin (2007) lembra que pensar a formação de professores exige articular dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas. A Didática, nesse nível, não é só técnica de sala de aula. Trata-se de análise crítica dos pressupostos que orientam o ensinar, dos modos de organizar o conhecimento e das condições institucionais em que os futuros professores aprendem a ensinar. Não obstante isso, muitos processos formativos enfatizam o “como fazer” e esvaziam o “porquê” e o “para que” abrindo espaço à circulação acrítica do discurso das “metodologias ativas”. A adoção de uma metodologia anunciada como inovadora, por si só, não garante formação emancipatória. Tudo depende da concepção que a sustenta, o lugar do estudante, o papel do professor e o contexto de uso.

Por essa razão, é mais pertinente ressignificá-las como metodologias participativas (Veiga, 2017), emancipatórias e crítico-reflexivas a fim de evidenciar que sua potência se liga à

intencionalidade pedagógica, à mediação docente e à leitura do contexto. Assim, a ênfase está no caráter coparticipativo e consciente do processo educativo. A Figura 1 ilustra, de forma esquemática, a conexão entre várias metodologias, compreendendo-as a partir da articulação entre definição, como se desenvolve, etapas, finalidades, concepção de aprendizagem, intenção pedagógica e contexto de uso.

Figura 1 - MAPA CONCEITUAL DE METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS



Fonte: elaborado pela autora (Lopes, 2025) a partir de Veiga (2017) e de Libâneo (2022).

Todas essas metodologias são possibilidades que o professor, ao criar sua aula, pode utilizar ou não, criar variações ou não. O importante é a compreensão do professor sobre a concepção e a intencionalidade que inspira sua ação docente. Quando o processo de ensino-aprendizagem é fundamentado por uma concepção crítica e emancipatória, contribui ao diálogo, à cooperação no estudo coletivo, à participação ativa de todos os envolvidos, integrando efetivamente os conhecimentos prévios dos estudantes e os saberes sistematizados e contextualizados pretendidos. Nessas condições, o ambiente de aprendizagem torna-se um espaço de investigação, de diálogo e de construção coletiva de conhecimento, alinhado ao ideal freireano de educação como prática da liberdade (Freire, 2005).

Entretanto, se tais metodologias são implementadas de forma superficial, sem uma reflexão teórico-prática que as sustente, correm o risco de se reduzirem a um conjunto de procedimentos técnicos, desprovidos de significado educacional mais amplo. Há casos em que tais metodologias são adotadas como “receitas prontas” e, paradoxalmente, podem até reforçar a lógica produtivista que pretendiam superar. Isso ocorre, por exemplo, quando se adota uma dinâmica de grupo ou uma tecnologia digital interativa simplesmente para tornar a aula mais atraente ou mais “eficiente”, sem clareza sobre finalidade e sentido. Nesses casos, a inovação é mais aparente do que real e pode, inclusive reforçar heteronomias, por exemplo, quando *design thinking* ou gamificação são usados somente para tornar a aula “mais divertida” ou produtiva segundo critérios mercadológicos, sem problematizar conteúdos ou promover pensamento crítico (Libâneo, 2022). A efetividade transformadora dessas metodologias depende, do mesmo modo, de condições estruturais de base, entre elas uma mudança cultural e institucional que apoie a inovação, a infraestrutura material adequada (espaços flexíveis, tecnologia acessível) e, sobretudo, uma ambiência que valorize a colaboração, o erro como aprendizagem e a experimentação.

Daí decorre o lugar estratégico do professor. Mesmo em abordagens centradas no estudante, o docente continua exercendo seu papel protagonista na mediação pedagógica. Ele é um profissional de nível superior (Nóvoa, 2024). É quem seleciona, organiza e articula saberes; quem provoca questões; quem lê o contexto; quem sustenta o clima ético da aula. Longe de diminuir sua importância, metodologias bem conduzidas exigem maior preparo e sensibilidade docente, e não o contrário. Requer planejamento cuidadoso e mediação referenciada em teorias educacionais sólidas, de modo a capacitar os estudantes para assumirem responsabilidade por sua própria aprendizagem de forma crítica e autocrítica. Também, pedem que o professor prepare os estudantes para participar, desenvolvendo neles habilidades de colaboração, argumentação, escuta e iniciativa, diversas vezes pouco trabalhadas em modelos tradicionais.

O professor crítico-reflexivo, tal como formulam Pimenta e Ghedin (2010), investiga a própria prática, observa os efeitos de suas intervenções e considera os elementos objetivos e subjetivos que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Esse processo reflexivo envolve um mergulho deliberado no universo de sua própria experiência e de seus alunos, compreendendo as trocas simbólicas, os valores, os conflitos e os interesses presentes no cotidiano da sala de aula. A reflexão se dá, portanto, na interseção entre pensamento e ação, inserida nas relações sociais, o que permite ao docente reformular constantemente sua prática (Gómez, 1992).

Nessa condição profissional, o professor constitui-se como agente dinâmico, cultural, social e curricular, apto a tomar decisões educativas, éticas e pedagógicas, desenvolver o currículo no contexto e produzir materiais e projetos em colaboração com outros profissionais, assumindo responsabilidade pelo que ensina. Portanto, um profissional da educação capaz de promover uma prática educativa inovadora, responsiva, engajada para enfrentar situações de incerteza e imprevisibilidade com flexibilidade e inteligência, essenciais para analisar, intervir e resolver problemas complexos em relação a contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais a prática docente ocorre, com o objetivo de transformá-los (Freire, 2005; Pimenta, 2010; Suanno, 2015).

A docência não se limita a transmitir conteúdos. Inclui ensinar a pensar de modo crítico e autocrítico, a compreender e a transformar a escola em espaço de formação integral e a ampliar a função social do ensino (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023). Ao mesmo tempo, a docência porta uma insubstituível dimensão de arte e criatividade. Schön (1992) descreve o professor como um profissional que combina ciência, técnica e arte, destacando-se pela sensibilidade artística que lhe permite navegar em situações indeterminadas, marcadas por singularidades e conflitos de valores. Essa sensibilidade se expressa na improvisação inteligente, em ler a atmosfera da classe, em perceber os não ditos, habilidades que nenhuma apostila técnica fornece.

A formação desse professor inovador precisa proporcionar um repertório amplo e integrado, além do domínio técnico, incluindo bases filosóficas, sociais e culturais que sustentam as práticas educativas. Inovar, nesse sentido, significa reorganizar intencionalmente a ação pedagógica em torno da articulação teoria-prática e da participação dos estudantes, sustentando cada escolha em reflexão sobre a própria prática e assumindo a docência como um campo permanente de investigação. Por isso, uma prática inovadora não se confunde com a simples troca de método, mas é fenômeno multidimensional e complexo (Lucarelli, 2009). Com um repertório complexo de saberes plurais e transdisciplinares, o docente terá condições de planejar, desenvolver e avaliar de forma coerente e criativa, reconectando teoria e prática para produzir inovações didáticas que façam sentido para seus estudantes. Nesse movimento, as competências e as habilidades passam a ser pensadas de uma forma mais ampla. Deixam de ser vistas unicamente em sua dimensão técnica e passam a integrar dimensões políticas, éticas e estéticas da docência (Rios, 2010). Assim, a prática pedagógica se torna mais intencional, focada na formação e na sensibilidade humana.

PERSPECTIVAS CRÍTICAS DA DIDÁTICA FRENTE ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Os desafios postos hoje à educação se ampliam quando olhamos para o modo como políticas públicas, em escala nacional e transnacional, passam a regular o trabalho docente e o currículo. A difusão de políticas de orientação neoliberal produz, entre educadores comprometidos com uma escola pública democrática, um movimento permanente de resistência ao tecnicismo clássico e ao neotecnicismo, que reaparece sob a forma de padronização, mensuração e controle. Esses modelos tendem a reduzir o processo educativo a indicadores de desempenho, produtividade e resultados quantificáveis, esvaziando dimensões humanas, éticas e políticas do ensino (Suanno, 2016).

Pacheco (2016), ao analisar o impacto de políticas transnacionais na escola e no trabalho docente, demonstra como o cenário educacional atual é caracterizado por complexas interações entre diretrizes globais e contextos locais. Organizações supranacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) desempenham, hodiernamente, um papel ativo na formulação de agendas educacionais globais. Essas entidades impõem uma visão de educação que privilegia a formação de indivíduos alinhados às necessidades do mercado, enfatizando habilidades que respondam diretamente às demandas econômicas e tecnológicas.

Para que esses objetivos se realizem, os Estados são levados a adotar novas formas de governança, mais gerenciais, capazes de adequar os sistemas educativos a essa lógica global. O efeito disso é a transformação da educação em mercadoria, inserindo-a numa lógica neoliberal onde o currículo se torna um produto regulado transnacionalmente, subvertendo sua essência de direito social e instrumento de emancipação para transformá-lo em um bem de consumo (Pacheco, 2016). Tal análise crítica coloca em questão os impactos dessa orientação às práticas educacionais e à autonomia dos sistemas educativos nacionais, desafiando-os a refletir sobre as consequências dessa mercantilização e suas implicações para a formação cidadã.

Quando essa lógica chega às licenciaturas, os seus efeitos aparecem com nitidez. A centralidade atribuída à eficiência, à empregabilidade e à competitividade faz com que a formação docente seja reorientada para o atendimento rápido ao mercado de trabalho, reduzindo o espaço de reflexão sobre o ensinar e sobre o sentido público da escola. Pimenta (2023, p. 18) observa que, no interior dessa racionalidade de conglomerados educacionais e grupos financeiros, que atuam no setor educacional, o professor é visto como técnico executante, de identidade instável, convocado a adotar currículos e materiais produzidos por instâncias externas.

Nas licenciaturas, isso se expressa na redução da carga de Didática ou em sua diluição em componentes puramente metodológicos, o que enfraquece o debate crítico e afasta o futuro professor da análise das políticas que o afetam.

Diante desse quadro, a pergunta que orienta esta parte do artigo é: como resistir e, ao mesmo tempo, ressignificar a Didática em meio a tendências padronizadoras e mercantis? Um caminho possível está na articulação entre pensamento crítico e ação pedagógica situada, ou seja, não basta denunciar a captura da Didática; é preciso criar, no cotidiano da formação e da escola, práticas que escapem ao controle tecnocrático. Dentre essas práticas, destacam-se: (a) concepções teórica crítico-emancipatória e métodos de ensino participativos e colaborativos contextualizados, que mantêm os estudantes como sujeitos do processo e favorecem autonomia e corresponsabilidade; (b) a integração curricular sensível às diversidades, valorizando diferentes visões de mundo e contextos culturais dos alunos, de modo a tornar a escola um espaço inclusivo de culturas e saberes plurais (Suanno, 2015; 2023); (c) a implementação de avaliações emancipatórias, ou seja, práticas avaliativas que, em vez de apenas medir desempenho, incentivem o desenvolvimento pessoal e social, a autorreflexão e o crescimento contínuo dos estudantes (Lopes, 2019); e (d) o uso crítico de tecnologias educacionais, explorando seu potencial para expandir possibilidades de ensino-aprendizagem, mas sem perder de vista o fortalecimento de competências reflexivas e criativas, evitando a submissão às “receitas” prontas das *big techs* em educação.

Explorar a Didática sob uma perspectiva crítica envolve, igualmente, reconhecer que muitas abordagens defendidas, como interdisciplinaridade, contextualização, pedagogia de projetos e ensino por pesquisa, já são objetos de reflexão no campo educacional há décadas. Vale destacar a existência de um acúmulo histórico de reflexões e de propostas didáticas alternativas ao tecnicismo, que precisam ser retomadas e atualizadas. Ao longo de mais de 30 anos, foram se entrelaçando diversas abordagens didáticas críticas, sempre em diálogo com importantes transformações políticas e sociais. Nesse sentido, navegar no “mar” do ato educativo pelas ondas da Didática, usando aqui a metáfora proposta por Pimenta (2023), é compreender o movimento histórico do campo. A cada nova conjuntura, a Didática crítica levanta-se em oposição às abordagens tecnicistas e passa a incorporar novas questões emergentes.

Retomamos brevemente esse movimento histórico-conceitual. Na “primeira onda” (décadas de 1970-80), a qual vai da Didática Instrumental à Didática Fundamental, questionou-se o estatuto epistemológico da Didática, a natureza de seu objeto e sua contribuição para a prática pedagógica na escola pública. Vera Candau (1983), entre outros (Libâneo, 1985),

problematizou o tecnicismo então dominante e inseriu na Didática as questões sociais e políticas que influenciam o ensino. A “segunda onda” crítica (anos 1980-2000) pode ser associada à ressignificação da Didática, incorporando fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica e reflexões sobre a prática social do professor (Pimenta, 2011; 2014; Candau, 2001; Libâneo, 2001). Aqui, ganha força a ideia do professor reflexivo e da Didática como religadora de saberes acadêmicos e saberes da prática. Destacou-se a ressignificação da disciplina de Didática em relação ao seu declínio nos cursos de licenciatura, enfatizando saberes necessários à docência, estágios como eixo central e articulador da formação, além da valorização do trabalho docente e das condições de trabalho dos professores. Já na “terceira onda” (anos 2001-2023), é notável o florescimento de perspectivas pós-crítica e pós-moderna da Didática, em resistência ao avanço do neotecnicismo neoliberal. As contribuições reunidas por Longarezi, Pimenta e Puentes (2023) mostram esse alargamento das didáticas críticas, sendo elas, a Didática Intercultural (Candau, 2023), Didática dialético- Marxista Reafirmada (Oliveira, 2023), Didática Desenvolvimental (Libâneo, 2023), Multidimensional Crítico-Emancipatória (Pimenta, 2023b); Sensível (D’ávila, 2023); Histórico-Crítica (Faria; Saviani, 2023); Crítico-Social (Libâneo, 1985; 2023) e Didática Complexa e Transdisciplinar (Suanno, 2015; 2023; Moares, 2021). São matrizes diferentes, mas convergentes na recusa à didática como simples técnica e na defesa de uma didática propositiva, articulada a projetos de educação emancipadora.

O sentido de expor esse panorama não é fomentar uma nova dicotomia, no entanto mostrar um campo vivo de didáticas críticas que podem fortalecer a formação docente diante das políticas de padronização. O livro *Didática Crítica no Brasil* (Longarezi, Puentes; Pimenta, 2023) é exemplar nesse aspecto, porque não se limita a denunciar o esvaziamento tecnicista; ele reconstrói a Didática como campo político-pedagógico voltado à formação humana, situado na realidade brasileira. Ao integrar essas abordagens, recoloca o professor no centro do projeto educativo e encaminha a escola ao reconhecimento das diferenças, ao enfrentamento das desigualdades e à afirmação da dignidade e da emancipação como finalidades públicas da educação.

DIDÁTICA COMPLEXA E TRANSDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DOCENTE

Pensar uma didática em essência complexa e transdisciplinar supõe sair do circuito da fragmentação e da prescrição e recolocar o conhecimento como tecido vivo. A

transdisciplinaridade, tal como formulada por Morin (2007) e Nicolescu (1999), não é um adorno teórico, porém um modo de conhecer que procura religar aquilo que o currículo e as políticas separaram. Trata-se de um paradigma emergente que busca superar a compartimentação dos saberes e instaurar uma visão integrada da realidade, capaz de ensinar conteúdos, integrados aos modos de sentir, pensar, agir e conviver. Nessa perspectiva, o princípio que orienta o trabalho pedagógico é o de religação de saberes e não o de acumulação linear, o que permite compreender os fenômenos educativos em sua configuração complexa e sistêmica (Suanno, 2022b).

Esse movimento não elimina o saber disciplinar, mas o reposiciona. Reconhece-se a importância da especialização, porém se recusam as leituras unidimensionais, reducionistas e dualistas do ato educativo, muito presentes em políticas neoliberais que hierarquizam competências e padronizam desempenhos. Ao incorporar disciplinaridade e interdisciplinaridade, sem negar nenhuma delas, a transdisciplinaridade amplia o campo de visão do professor e lhe oferece instrumentos para enfrentar problemas que não cabem em uma única área do conhecimento. Com isso, abre-se espaço para práticas pedagógicas que acolhem e articulam saberes diversos, alterando inclusive os níveis de percepção e de consciência dos sujeitos, condição necessária para a compreensão e transformação de um mundo marcado por interdependências (Morin, 2007; Suanno, 2015).

O pensamento transdisciplinar pode ser entendido, então, como exercício de integração e síntese, no qual a razão sensível e a *práxis* complexa caminham juntas. Mais do que um método, funciona como princípio-estratégia que reorganiza tanto o conhecimento quanto a busca pelo conhecimento. A transdisciplinaridade é uma via para produzir mudanças de estilo de vida, de políticas e de práticas pedagógicas para a transformação da humanidade (Suanno, 2022^a). Como mencionado por Suanno (2015), essa abordagem conjuga razão, emoção e atitude transformadora, e que uma didática inspirada nela precisa ser, ao mesmo tempo, sensível e baseada em rigor científico. Japiassu (2016, p. 3) reforça essa direção ao afirmar que o olhar transdisciplinar implica contextualizar e globalizar, ver e avaliar o problema por vários ângulos de forma multidimensional e construir uma visão transcultural e trans-histórica que permita compreender o mundo em sua complexidade e o ser humano em suas contradições.

Com efeito, podemos apreender que a didática complexa e transdisciplinar, a partir da perspectiva referenciada por Japiassu (2016), promove o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão de forma articulada e integrada na construção do conhecimento, de um novo saber crítico-reflexivo produzido coletivamente na dialética e dialógica, na contradição de ser, de sentir, de agir e de existir humano em suas múltiplas facetas e interpretações à compreensão

complexa das questões atuais. É preciso, portanto, exercer no ato educativo o saber pensar crítica e reflexivamente, saber sonhar e desbravar os muros da ignorância e do medo de tentar o novo, saber questionar e buscar respostas para o que já tem e o que ainda precisa ser desconstruído para a transformação da realidade, isto é, sempre em busca de experiências inovadoras para uma vida melhor no coletivo da sociedade, transcender o amor de si e o amor próprio para a harmonia do bem viver em sua plenitude.

Segundo Candau (1983) e Moraes (2021), importa conceber uma abordagem educacional que valorize a complexidade e a inter-relação entre os diferentes elementos envolvidos no processo educativo, sem excluir qualquer um deles, com intuito de superar o reducionismo. O foco desloca-se do controle ao caráter relacional, buscando construir ecossistemas educacionais mais diversificados, que aproximam tempos, linguagens e espaços e que fazem circular saberes escolares, científicos, culturais e comunitários. É esse tipo de ambiente que favorece uma educação inclusiva, dinâmica e socialmente referenciada.

Nesse movimento, a tese de Suanno (2015, p. 264), constitui um marco ao identificar elementos necessários a uma didática complexa e transdisciplinar na formação de professores. A autora aponta a necessidade de articular multirreferencialidade, multidimensionalidade e autopoiese³ na construção de conexões que ampliem a compreensão e produzam conhecimento pertinente. E mostra que a inovação como *práxis* realinha a finalidade da educação para uma intenção emancipadora, resiliente e transformadora, voltada à construção de rupturas paradigmáticas. A inovação passa a ser entendida como ruptura com modelos hegemônicos de pensar e de organizar o ensino e como abertura a processos de metamorfose no plano do pensamento, das políticas e das práticas sociais, afetando sujeitos, instituições e coletividades.

Partindo desses princípios e do diálogo com os autores aludidos ao longo do artigo, apontamos alguns elementos que aproximam a didática do horizonte da complexidade e da transdisciplinaridade. Um deles é colocar o pensamento complexo no centro da formação, de modo que o futuro professor aprenda a articular dimensões distintas do conhecimento e a enfrentar problemas que não cabem em molduras lineares. Outro elemento é criar lugares de fala e de escuta que cruzem áreas e linguagens, fazendo ciência conversar com arte e com saberes

³ A palavra autopoiese vem dos termos gregos *autos*, que significa si mesmo, e *poiesis*, que significa produzir. A autopoiese, termo cunhado por Francisco Varela e Humberto Maturana (1995), descreve a capacidade de os seres vivos de se auto-organizarem e se autoproduzirem continuamente. Em essência, a autopoiese ressalta a natureza dinâmica e autossustentável dos organismos vivos, enfatizando sua capacidade de se autorregular e se manter em constante estado de fluxo e renovação (Maturana, 1999, p. 93).

culturais, ancestrais, plurais; é aí que recursos como metatemas, metapontos de vista⁴ e metaconceitos ganham sentido, porque ajudam a costurar experiências aparentemente dispersas. Do modo igual, importa que a mediação didática uma teoria, prática e experiência vivida, convocando os sujeitos à autorreferência e à corresponsabilidade pelo percurso educativo. E nada disso se sustenta sem ambientes de aprendizagem emocionalmente saudáveis, dialógicos e prazerosos, que cuidem do afetivo e do ético, já que não há pensamento complexo quando a vida é tratada como acessória. A formação precisa reconhecer movimentos de auto, hétero e ecoformação, admitindo que as pessoas aprendem em muitos espaços e que podem organizar, com autonomia, seus modos de aprender. Por fim, a centralidade da consciência e da responsabilidade social como núcleos éticos da educação, valorizando a pluralidade de ideias e a gestão dialógica de conflitos e contradições, elementos indispensáveis para sustentar a dinâmica da complexidade e do aprendizado permanente.

Por todos esses elementos, assumir a Didática complexa e transdisciplinar significa organizar o percurso formativo em ciclos de estudo, observação, intervenção e reflexão, religando saberes pedagógicos, disciplinares e contextuais. Consequentemente, o processo de aprendizagem é ressignificado, deixa de ser transmissão ou recepção passiva, e passa a ser um processo de construção pessoal e autopoietico (Maturana; Varela, 1995; Maturana, 1999). Nessa perspectiva, o estudante deixa de ser espectador e torna-se autor do seu percurso, auto-eco-organiza-se em seu processo de aprendizagem. Aprende-se articulando o conhecer-se e o conhecer o mundo, num processo simultaneamente individual e coletivo, subjetivo e objetivo. O conhecimento é construído pelo diálogo do estudante com os objetos de conhecimento, mediado pelo professor, e é influenciado tanto por referências externas (multirreferencialidade) quanto pelos processos subjetivos internos de cada aprendiz. A educação passa a ser vista como oportunidade de promover o diálogo do estudante consigo mesmo, com o outro e com o mundo, em um movimento de cuidar da autorreferencialidade por meio da multirreferencialidade (Moraes, 2021; Suanno, 2023).

Uma formação docente orientada por essa Didática complexa e transdisciplinar convida os futuros professores a considerarem a natureza fundamental da prática educativa e sua relação com a realidade; a refletirem sobre como professores e estudantes interagem no contexto

⁴ Chama-se aqui metapontos de vista as posições reflexivas que, inspiradas em Morin (2007) e Nicolescu (1999), permitem comparar e articular saberes de naturezas distintas, sem reduzi-los, produzindo um olhar de segundo nível sobre os próprios pontos de vista disciplinares. O que requer um olhar capaz de religar o que está separado, de confrontar complementaridades e antagonismos e de considerar o contexto, o todo e as partes ao mesmo tempo. O metaponto de vista é o lugar de mediação que não elimina as diferenças, mas cria uma zona em que elas podem dialogar.

educacional; a reconhecerem a complexidade das relações humanas envolvidas e as múltiplas dimensões (cognitiva, afetiva, cultural, política) da prática educativa; a utilizarem abordagens transdisciplinares para construir conhecimento ligando teoria e prática; a valorizarem a avaliação formativa, participativa e emancipatória; a explorarem criticamente o uso de tecnologias educacionais; a ampliarem as possibilidades de aprendizagem, estimulando a autonomia e responsabilidade dos estudantes; e a religarem saberes das dinâmicas sociais presentes no processo ensino-aprendizagem e na formação de professores (Suanno, 2015; Morin, 2007).

Essa perspectiva traz, ainda, uma consequência política: práticas pedagógicas que estimulam pensamento crítico, cooperação, respeito à diversidade e consciência ecológica contribuem para a construção de uma cidadania ativa e para uma consciência planetária, como propõe Morin (2003). São essas múltiplas consciências que permitem enfrentar os desafios globais sem perder de vista a realidade local.

Por reconhecer o caráter processual dessa construção, admitimos que a consolidação de uma didática crítica, complexa e transdisciplinar nos currículos de formação de professores exige continuidade investigativa e institucional. Há um campo aberto a estudos que acompanhem como essas proposições chegam às licenciaturas e que obstáculos encontram. Mas o que já se pode afirmar é que esse horizonte amplia o poder de leitura e de intervenção do professor e o ajuda a não ser capturado por políticas que o querem apenas executor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, procuramos mostrar que mudar o ensino não é o mesmo que trocar métodos. A mudança que interessa à formação docente nasce de outra fonte, situada nas finalidades da educação, nas concepções de conhecimento e de sujeito que orientam o trabalho pedagógico. Quando essas bases se deslocam, as técnicas podem ganhar novo sentido; quando permanecem intocadas, a inovação vira ornamento. Interrogamos o lugar da Didática exatamente porque ela é o ponto em que essas escolhas ficam visíveis.

Afirmamos que a Didática, quando compreendida como ciência do ensino, disciplina acadêmica, campo de investigação e de exercício profissional, ocupa um lugar estruturante na formação docente. Não cabe tratá-la como disciplina de técnicas nem como manual de aulas nos cursos de licenciatura, mas sim como componente organizador que articula fundamentos, práticas e estágio. Esse lugar se justifica porque a Didática é o espaço em que se articulam finalidade

educativa, concepção de conhecimento e condições reais de ensinar. Isso a aproxima de projetos formativos comprometidos com democracia, justiça social e escola pública e a afasta de usos meramente instrumentais. Em termos formativos, significa reconhecer que o professor precisa articular saberes pedagógicos, conhecimentos disciplinares e dimensões ética, estética, social, cultural e política para ler o contexto e decidir o que e como ensinar.

As fontes analisadas evidenciam que políticas de padronização, inspiradas em agendas neoliberais e neotecnicistas, tendem a estreitar o campo da Didática ao prescrever competências, alinhar currículos a indicadores e responsabilizar o professor pelos efeitos de desigualdades estruturais, deslocando o foco da mediação para o desempenho. Nessa situação, a Didática se torna mera aplicação de protocolos. Mesmo assim, o debate recente da *Didática Crítica no Brasil* aponta brechas de resistência por meio de projetos político-pedagógicos construídos coletivamente, propostas curriculares referidas ao contexto, valorização da autonomia docente e metodologias participativas fundadas em perspectiva crítica que mantêm o estudante como sujeito emancipador e não como usuário de técnicas. Quando isso acontece, a Didática volta a funcionar como mediação entre políticas e sala de aula, tornando visíveis as escolhas de campo e evitando que o trabalho docente seja reduzido a cumprimento de metas. É possível contrapor a lógica tecnicista e mercantil à luz de uma visão democrático-humanista de educação.

A terceira questão norteou nossa síntese propositiva. Resignificar a Didática na formação de professores implica adotar o horizonte da complexidade e da transdisciplinaridade, conforme formulado por Suanno (2015; 2023), Morin (2007) e os autores Longarezi, Pimenta e Puentes (2023). Isso significa religar saberes científicos, pedagógicos e experienciais, reconhecer a multidimensionalidade do ato educativo e reorganizar intencionalmente planejamento, mediação e avaliação para favorecer participação, reflexão e emancipação. Inovar, nessas bases, não é colecionar métodos nem aderir ao modismo, é realinhar a ação pedagógica ao projeto de formação humana que o curso de licenciatura assume. Essa é a via para recompor a unidade entre pensar e fazer docentes e para recolocar o professor como sujeito cognoscente de sua prática.

O debate sobre metodologias ativas ajuda a enxergar isso e a reforçam o ponto que defendemos ao longo deste artigo. Método nenhum é neutro. Libâneo (2023) mostra que as mesmas estratégias de “ativação” do estudante podem ser capturadas por uma racionalidade instrumental, alinhada às reformas de corte neoliberal que exigem sujeitos flexíveis e autorregulados, ou podem ser apropriadas por uma racionalidade sociocrítica que articula participação com problematização e sentido público da escola. O que define o sentido não é a técnica em si, todavia o horizonte político-pedagógico, as condições institucionais e a mediação

do professor. Incorporar esse olhar ao debate da Didática Crítica significa afirmar que inovar não é trocar uma sequência de aula por outra, mas sim inscrever práticas participativas em um projeto pedagógico que religue teoria e prática, que preservem o lugar do docente como sujeito que lê o contexto e seleciona o que tem pertinência formativa, e mantenha visível a pergunta sobre a quem serve o que se faz em sala de aula.

De um ponto de vista mais prático, o estudo aponta que as licenciaturas ainda precisam incorporar, de modo explícito, as contribuições da Didática Crítica na organização curricular, no trabalho de estágio e nas atividades de formação continuada. Isso supõe prever tempos e espaços coletivos institucionalizados para análise de políticas, leitura das condições reais de ensinar e criação de práticas emancipatórias para que não fiquem dependendo exclusivamente de iniciativas individuais. Novas investigações empíricas podem explorar como essas proposições chegam às salas de aula e que apoios institucionais são necessários para não se diluírem em prescrições genéricas.

Caminhando nessa direção, a Didática crítica continua sendo horizonte teórico e tarefa prática para impedir que a formação docente seja capturada pela lógica do mercado e para reafirmar seu compromisso com a educação pública, com a realidade brasileira e com a democracia, convocando os sujeitos da formação a religarem saberes e dimensões humanas para ampliar compreensão, sensibilidade e consciência sobre a vida, o mundo e os temas em estudo.

REFERÊNCIAS

- CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- CANDAU, Vera Maria. Didática Crítica Intercultural e Decolonial: uma perspectiva em construção. In: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. **Didática crítica no Brasil**. (org.). 1. ed. - São Paulo: Cortez, 2023. p. 208-232.
- CANDAU, Vera Maria. (org.). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.
- D'ÁVILA, Cristina Maria. Didática sensível: sentir-pensar-agir no processo de ensino e aprendizagem. In: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (org.). **Didática crítica no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023. p. 233-251.
- FARIA, Lúcia Regina Aguiar de; SAVIANI, Dermeval. Didática histórico-crítica: à ascensão do abstrato ao concreto no trabalho educativo. In: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (org.). **Didática crítica no Brasil**. 1. ed. - São Paulo: Cortez, 2023. p. 145-183.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

GOMEZ, Ángel Pérez. O Pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

JAPIASSU, Hilton. O Sonho Transdisciplinar. **Desafios - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 3–9, 2016. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.2359-3652.2016v3n1p3>. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/2555>. Acesso em: abr. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Da didática crítico-social à didática para o desenvolvimento humano. In: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. **Didática crítica no Brasil**. (org.). -1. ed. - São Paulo: Cortez, 2023. p. 50-97.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1985. 149 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**: velhos e novos tempos. Goiânia: Editora do Autor, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Metodologias ativas: a que servem, a quem servem? In: LIBÂNEO, J. C. *et al.* (org.). **Didática e formação de professores**: embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. p. 107-119.

LOPES, Patrícia Pereira da Silva. **Avaliação Educacional**: Estudo de Caso das Práticas Avaliativas dos Egressos Licenciados em Ciências da Natureza/Química do IFMT Campus Confresa. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT, Cáceres-MT, 2019. Disponível em: <http://portal.unemat.br>. Acesso em: mar. 2024

LUCARELLI, Elisa. **Teoría y práctica em la universidad**: la innovación em las aulas. Buenos Aires: Miño y Dávila Editora, 2009.

MARIN, Alda Junqueira; CUNHA, Maria Isabel da; ALMEIDA, Maria Isabel de; PINTO, Umberto de Andrade. Prefácio. In: **Didática crítica no Brasil**. LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (org.). 1. ed. - São Paulo: Cortez, 2023. p. 13-16.

MATURANA, Humberto. **Transformación en la convivencia**. Santiago: Dolmen, 1999.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A Árvore do Conhecimento**. São Paulo: Editorial Psy, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, Maria Cândida. **Didática complexa e transdisciplinar**. YouTube UFG Oficial. Live Série Didática e Questões Contemporâneas (PPGE/FE/UFG), 24 maio 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y1dqmQSA0uQ>. Acesso em: nov. 2023.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 3.ed. Porto Alegre: Sulinas, 2007.

MORIN, Edgar. **Terra-Pátria**. Edgar Morin e Anne-Brigitte Kern. Traduzido do francês por Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2003.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores: Uma terceira revolução? **Revista ES&C. Educação Sociedade Culturais**. Porto, n. 67, p. 1-14, 2024. DOI: <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.777>. Disponível em: <https://www.up.pt/journals/index.php/esc-ciie/article/view/777>. Acesso em: abril, 2024.

OLIVEIRA, M. R. N. S. O. Didática Crítica fundamentada na dialética materialista. Processo de ensino: totalidade concreta. In: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V (org.). **Didática crítica no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023. p. 184-207.

PACHECO, J. A. Impacto de políticas transnacionais na escola e no trabalho docente. In: LIBÂNEO, José C.; SUANNO, Marilza V. R.; LIMONTA, Sandra V (org.). **Didática e currículo**: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente. Goiânia: Espaço Acadêmico; CEPED Publicações, 2016. p. 29-48.

PIMENTA, Selma Guarrido. As ondas críticas da Didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V (org.). **Didática crítica no Brasil**. 1. ed. - São Paulo. Cortez, 2023. p. 17-49.

PIMENTA, Selma Guarrido. Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória: princípios epistemológicos a uma *práxis* docente transformadora. In: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V (org.). **Didática crítica no Brasil**. 1. ed. - São Paulo. Cortez, 2023. p. 279-323.

PIMENTA, Selma Guarrido. Epistemologia da prática ressignificando a didática. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). **Didática**: embates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2014. p. 15-42.

PIMENTA, Selma Guarrido. Para uma re-significação da didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-76.

PIMENTA, Selma Guarrido; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar** – por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: **Saberes e incertezas sobre o currículo**. (org.). Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-92

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Entre brechas e bifurcações a didática segue em movimento e em contraposição ao neoliberalismo/neotecnicismo. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 3, 2022b. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v29n3.2022.46>. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/19601>. Acesso em: nov. 2023.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Mudar o atual caminho do capitalismo é cada vez mais improvável, porém não é impossível. In: LIBÂNEO C. *et al.* (org.). **Didática e currículo: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente**. Goiânia: Espaço Acadêmico/Ceped Publicações, 2016. v. 1, p. 95-130.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Para além dos territórios disciplinares: transdisciplinaridade como princípio-estratégia de reorganização do conhecimento. **Debates em Educação**, Maceió, [S.l.], v. 14, n. 36, p. 270–280, 2022a. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n36p270-280>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14778>. Acesso em: nov. 2023.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Didática Complexa e Transdisciplinar. In: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V (org.). **Didática crítica no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023. p. 252-278.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. (org.) **Metodologia participativa e as técnicas de ensino aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2017.