


**A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA COMO EVIDÊNCIA DE APROXIMAÇÕES
ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES E O ENSINO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**DIDACTIC TRANSPOSITION AS EVIDENCE OF SIMILARITIES BETWEEN
CONTINUING TEACHER TRAINING AND TEACHING IN BASIC EDUCATION**

**LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA COMO EVIDENCIA DE APROXIMACIONES
ENTRE LA FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES Y LA ENSEÑANZA EN LA
EDUCACIÓN BÁSICA**

 10.56238/revgeov16n5-140

Patricia Thoma Eltz

Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) – Campus Sapucaia do Sul

E-mail: patriciaeltz@ifsul.edu.br

Patricia Pinto Wolffenbuttel

Doutora em Educação

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) – Campus Sapucaia do Sul

E-mail: patriciawolffenbutel@ifsul.edu.br

RESUMO

A transposição didática constitui um processo fundamental no campo da didática e da prática docente, ao permitir a mediação entre o saber científico e o saber escolar. Este artigo tem como objetivo analisar como a transposição didática pode ser compreendida como um indicativo das aproximações entre a formação continuada de professores e a prática pedagógica na educação básica. A partir de uma abordagem qualitativa e fundamentação teórica em autores como Chevallard (2005), Tardif (2014) e Gauthier et al. (2013), discute-se a importância da formação continuada na reelaboração dos saberes docentes e na efetiva transformação do conhecimento acadêmico em conteúdos pedagógicos acessíveis aos estudantes. Argumenta-se que o êxito da transposição didática está diretamente vinculado à qualidade da formação do professor, especialmente no que tange a sua capacidade de refletir criticamente sobre os conteúdos que ensina, sobre o contexto de seus alunos e sobre os objetivos educativos mais amplos. Assim, o processo de transposição, longe de ser meramente técnico, revela-se como uma prática de natureza reflexiva e situada, evidenciando o papel estratégico da formação continuada na articulação entre teoria e prática no contexto da educação básica.

Palavras-chave: Transposição Didática. Formação de Professores. Teoria e Prática. Reflexão.

ABSTRACT

Didactic transposition is a fundamental process in the field of didactics and teaching practice, as it allows for mediation between scientific knowledge and school knowledge. This article aims to analyze



how didactic transposition can be understood as an indicator of the similarities between continuing teacher education and pedagogical practice in primary education. Based on a qualitative approach and theoretical foundations in authors such as Chevallard (2005), Tardif (2014), and Gauthier et al. (2013), we discuss the importance of continuing education in the reworking of teaching knowledge and the effective transformation of academic knowledge into pedagogical content accessible to students. It is argued that the success of didactic transposition is directly linked to the quality of teacher training, especially with regard to their ability to critically reflect on the content they teach, the context of their students, and broader educational goals. Thus, the transposition process, far from being merely technical, reveals itself as a reflective and situated practice, highlighting the strategic role of continuing education in the articulation between theory and practice in the context of primary education.

Keywords: Didactic Transposition. Teacher Training. Theory and Practice. Reflection.

RESUMEN

La transposición didáctica constituye un proceso fundamental en el campo de la didáctica y la práctica docente, ya que permite la mediación entre el conocimiento científico y el conocimiento escolar. El objetivo de este artículo es analizar cómo la transposición didáctica puede entenderse como un indicativo de las aproximaciones entre la formación continua de los docentes y la práctica pedagógica en la educación básica. A partir de un enfoque cualitativo y una base teórica en autores como Chevallard (2005), Tardif (2014) y Gauthier et al. (2013), se discute la importancia de la formación continua en la reelaboración de los conocimientos docentes y en la transformación efectiva del conocimiento académico en contenidos pedagógicos accesibles para los estudiantes. Se argumenta que el éxito de la transposición didáctica está directamente vinculado a la calidad de la formación del profesor, especialmente en lo que se refiere a su capacidad para reflexionar críticamente sobre los contenidos que enseña, sobre el contexto de sus alumnos y sobre los objetivos educativos más amplios. Así, el proceso de transposición, lejos de ser meramente técnico, se revela como una práctica de naturaleza reflexiva y situada, poniendo de manifiesto el papel estratégico de la formación continua en la articulación entre teoría y práctica en el contexto de la educación básica.

Palabras clave: Transposición Didáctica. Formación de Profesores. Teoría y Práctica. Reflexión.



1 INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido amplamente discutida nas últimas décadas como um dos pilares da qualidade da educação básica. No entanto, muitos desafios ainda persistem no que se refere à efetiva articulação entre a formação (inicial e continuada) e a prática pedagógica cotidiana. Diante desse contexto, a transposição didática se apresenta como uma ferramenta relevante para investigar os processos pelos quais o conhecimento científico é adaptado e convertido em conteúdo próprio do ambiente escolar.

A transposição didática, conforme proposta por Chevallard (2005), envolve o deslocamento e a adaptação dos saberes produzidos na esfera científica para os domínios escolares, tornando-os ensináveis. Esse processo exige mediações complexas por parte do professor, que deve recontextualizar o conhecimento de forma coerente com os objetivos educacionais, com a realidade dos alunos e com as condições da prática pedagógica.

O curso de Especialização em Educação: Práticas Educativas para o Aprender tem como objetivo geral possibilitar o aprofundamento e atualização de conhecimentos sobre práticas educativas, tendo, prioritariamente, os processos de aprender e de ensinar como objetos de estudos e reflexão, ampliando as perspectivas do fazer docente na educação. O público-alvo do curso de especialização compreende professores em geral, preferencialmente, que estejam atuando em docência na rede pública.

O presente texto se origina em pesquisa realizada com professores concluintes da pós-graduação em educação Práticas Educativas para o Aprender, através de um questionário online. Este artigo defende que a formação continuada de professores pode e deve favorecer o desenvolvimento das competências necessárias para realizar a transposição didática de maneira crítica e eficaz.

Esse estudo foi realizado tendo por objetivo geral analisar como a transposição didática pode ser compreendida como um indicativo das aproximações entre a formação continuada de professores e a prática pedagógica na educação básica. Para responder ao objetivo geral foram propostos dois objetivos específicos, a saber: compreender a transposição didática e suas possíveis implicações para prática docente a partir de revisão teórica; conhecer as perspectivas de educadores sobre possíveis relações entre conhecimentos trabalhados no curso realizado e a prática educativa nas escolas.

A análise dessa relação permite refletir sobre as aproximações possíveis (e desejáveis) entre os espaços de formação e os ambientes escolares. Na composição do texto, apresenta-se o referencial teórico, a metodologia, os resultados e discussões, considerações finais e referências.

2 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: FUNDAMENTOS E IMPLICAÇÕES

A compreensão e aplicação do conceito de transposição didática é essencial na formação de educadores em todos os níveis, mas assume particular relevância na pós-graduação em Educação, onde se busca um aprofundamento teórico e prático sobre os processos de ensinar e aprender. Chevallard



(2005) distingue dois momentos da transposição: a transposição externa, que ocorre fora do ambiente escolar (nas universidades, nos órgãos oficiais de educação, na produção de livros didáticos etc.), e a transposição interna, realizada pelos professores no momento em que adaptam e reorganizam o conteúdo para ser ensinado em sala de aula. Essa transformação não é neutra: envolve decisões epistemológicas, pedagógicas, políticas e ideológicas.

No campo da Educação, essa noção contribui significativamente para o debate sobre a relação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar. Segundo Sacristán (2017), o currículo não é um reflexo puro do saber científico, mas uma construção social mediada por interesses culturais, sociais e econômicos. Portanto, a transposição didática é um processo que exige do educador não apenas domínio de conteúdo, mas também consciência crítica sobre o papel social do conhecimento que ensina.

Na pós-graduação em Educação, o aprofundamento desse conceito favorece a análise das práticas pedagógicas sob uma perspectiva epistemológica e reflexiva, permitindo que o professor, em formação continuada, compreenda como os conteúdos que ensina foram historicamente construídos, selecionados e legitimados para compor o currículo escolar. A transposição didática não se reduz à simplificação do conhecimento, mas implica uma série de operações intelectuais e pedagógicas que visam reorganizar os conteúdos para torná-los significativos aos estudantes. Esse processo envolve escolhas, omissões, ênfases e reorganizações, que são atravessadas por aspectos epistemológicos, didáticos e políticos.

Essa transformação do saber envolve não apenas simplificações ou reduções do conteúdo original, mas também escolhas pedagógicas, mediações culturais e epistemológicas que são feitas para tornar o conhecimento acessível aos alunos. Como observa Zabala (2010), o conteúdo escolar não é um espelho fiel do saber científico, mas uma reconstrução orientada por objetivos educacionais, características dos estudantes e condições institucionais.

Chevallard (2005) distingue entre o saber científico, o saber a ensinar e o saber ensinado, ressaltando que o professor atua como mediador entre esses domínios. Nesse sentido, a transposição didática está diretamente ligada às competências profissionais do docente, que precisam ser continuamente desenvolvidas.

Nesse processo, o professor desempenha um papel ativo e essencial. É ele quem decide como apresentar o conteúdo, quais exemplos utilizar, que linguagem empregar e quais estratégias metodológicas adotar. Para Pimenta e Anastasiou (2010), a prática docente é, por essência, uma atividade de seleção, organização e adaptação de saberes, o que torna a compreensão da transposição didática fundamental para a formação de professores críticos e reflexivos.

As implicações da transposição didática são profundas, especialmente quando se considera o risco de distorções no conteúdo original ou a perda de complexidade conceitual. Por outro lado, quando



bem conduzida, a transposição permite a aproximação do aluno com saberes complexos, respeitando seu nível de desenvolvimento cognitivo e sociocultural.

Além disso, o conceito nos convida a pensar sobre a natureza do conhecimento escolar, que não pode ser visto como inferior ou empobrecido, mas sim como uma forma legítima de saber, com objetivos próprios. Como destaca Sacristán (2017), o currículo escolar e os conteúdos ensinados refletem não apenas escolhas pedagógicas, mas também ideológicas, sociais e políticas.

Na formação docente, a compreensão da transposição didática permite ao futuro professor desenvolver uma postura crítica em relação aos materiais didáticos, ao currículo oficial e às práticas de ensino consolidadas. Isso é particularmente importante nos cursos de licenciatura, onde é preciso articular o domínio do conteúdo específico com a capacidade de ensiná-lo de maneira compreensível, contextualizada e significativa para os alunos.

Em síntese, a transposição didática é um processo complexo, que exige do professor competências pedagógicas, conhecimento epistemológico e sensibilidade didática. Entender suas etapas e implicações é fundamental para garantir um ensino de qualidade, que respeite tanto a natureza dos saberes, quanto às necessidades dos aprendizes.

A prática docente é uma atividade complexa e dinâmica, que envolve muito mais do que a simples transmissão de conteúdos, exigindo do professor a capacidade de reelaborar o conhecimento acadêmico, transformando-o em conteúdos pedagógicos compreensíveis e significativos para os estudantes. Nesse processo, a formação continuada desempenha papel fundamental, pois possibilita a atualização dos saberes docentes e a resignificação da prática pedagógica.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes não são homogêneos, nem se constituem de maneira linear. Ao contrário, resultam de uma combinação de diferentes fontes: os saberes da formação inicial, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes da experiência. A formação continuada, portanto, deve ser compreendida como um espaço de reelaboração desses saberes, na medida em que permite ao professor refletir sobre sua prática, confrontar seus conhecimentos prévios com novas teorias e adaptar-se às transformações do contexto educacional.

Tardif (2014) enfatiza que os professores não são apenas consumidores de saberes, mas produtores e intérpretes desses saberes em sua prática cotidiana. Isso significa que o conhecimento acadêmico, por si só, não garante a eficácia do ensino. É necessário que o professor seja capaz de reinterpretar e reorganizar esse conhecimento, considerando a realidade de sua turma, os objetivos de aprendizagem e as condições concretas do processo educativo. A formação continuada deve, assim, favorecer esse movimento de reelaboração crítica, apoiando o docente na difícil tarefa de tornar o saber científico acessível e significativo para seus alunos.

Nesse mesmo sentido, Gauthier et al (2013) afirmam que o bom professor é aquele que domina não apenas o conteúdo a ser ensinado, mas também as estratégias de ensino e os modos de organização



didática que favorecem a aprendizagem. Para os autores, o conhecimento profissional do professor é composto por saberes para a ação, ou seja, saberes que orientam a prática pedagógica em contextos reais e desafiadores.

Gauthier et al (2013) destacam que o conhecimento pedagógico do conteúdo — ou seja, a capacidade de transformar um conteúdo acadêmico em conhecimento ensinável — é um dos componentes centrais da competência docente. Isso exige que o professor compreenda a lógica interna do conteúdo, identifique os obstáculos à sua aprendizagem e selecione as melhores formas de apresentá-lo, considerando as características dos estudantes. A formação continuada, nesse sentido, deve contribuir para o desenvolvimento de competências didáticas refinadas, que vão além do domínio técnico do conteúdo.

Portanto, tanto Tardif (2014) quanto Gauthier et al (2013) convergem na ideia de que a transformação do saber acadêmico em saber pedagógico não é um processo automático, mas sim uma prática profissional complexa, que demanda reflexão, experiência e formação permanente. A formação continuada, quando fundamentada teoricamente e articulada com a prática docente, oferece ao professor a oportunidade de construir saberes contextualizados e operacionais, capazes de responder às demandas concretas do ensino. Essa perspectiva reforça a importância de políticas públicas e institucionais voltadas à valorização da formação continuada, não apenas como um mecanismo de atualização, mas como um espaço de formação crítica, colaborativa e emancipadora, que reconheça o professor como sujeito ativo na construção do conhecimento educacional.

A formação continuada deve ser concebida como um processo permanente de aprendizagem profissional, orientado para a reflexão crítica sobre a prática. Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são construídos na intersecção entre saberes acadêmicos, experienciais, curriculares e contextuais. A formação continuada, portanto, precisa oferecer condições para que o professor ressignifique seus conhecimentos à luz de novas demandas pedagógicas e sociais.

Nesse contexto, a transposição didática pode ser utilizada como ferramenta de formação, ao permitir que os professores analisem seus próprios processos de mediação do saber. Ao refletirem sobre as decisões tomadas na seleção e organização dos conteúdos, os docentes aprofundam sua compreensão sobre o ensino, o currículo e os processos de aprendizagem.

A articulação entre formação continuada e prática docente passa necessariamente pela compreensão da sala de aula como espaço de pesquisa e experimentação pedagógica. Programas de formação continuada que valorizam o protagonismo do professor, a colaboração entre pares e a análise da prática revelam-se mais eficazes na promoção de mudanças reais no ensino.

A transposição didática, quando trabalhada nesses contextos formativos, favorece a construção de práticas mais conscientes, contextualizadas e inovadoras. Além disso, contribui para superar a



fragmentação entre teoria e prática, ao permitir que o professor reflita sobre o "como" e o "porquê" do ensino de determinados conteúdos.

Na perspectiva freireana, a transposição didática deve considerar o caráter dialógico e emancipador do conhecimento. Freire (2019) nos lembra que o conteúdo ensinado não pode ser “depositado” nos alunos como verdade acabada, mas deve ser reconstruído de forma crítica e significativa. Essa visão amplia a transposição didática para além de um exercício técnico, transformando-a em um ato político e pedagógico.

Assim, no contexto da pós-graduação, o estudo da transposição didática permite ao educador pesquisar e refletir sobre sua própria prática, questionando as formas como seleciona, organiza e transmite o conhecimento. Também contribui para a construção de uma postura investigativa, crítica e transformadora, essencial à atuação docente em todos os níveis da educação básica e superior.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa adotou uma abordagem de natureza qualitativa e quantitativa, com o objetivo de compreender e analisar a transposição didática a partir de diferentes perspectivas. Para isso, foram utilizados dois procedimentos metodológicos principais: a pesquisa bibliográfica e um levantamento de percepções de egressos do curso com aplicação de um questionário online.

A pesquisa bibliográfica foi empregada como fundamentação teórica do estudo, permitindo a construção de um referencial teórico que subsidia a análise dos dados empíricos. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros, artigos científicos e outros documentos disponíveis ao público. Este tipo de pesquisa é essencial para o embasamento conceitual e para a identificação de estudos anteriores que tratam do mesmo tema, possibilitando a contextualização do problema de pesquisa.

Para a coleta de dados, foi elaborado e aplicado um questionário online, com perguntas fechadas e abertas, visando obter informações diretamente com os participantes da pesquisa. Conforme apontado por Lakatos e Marconi (2010), o questionário é um instrumento eficiente para coletar dados de um número expressivo de pessoas, especialmente quando utilizado em formato digital, que permite maior alcance geográfico e agilidade na coleta e análise dos dados.

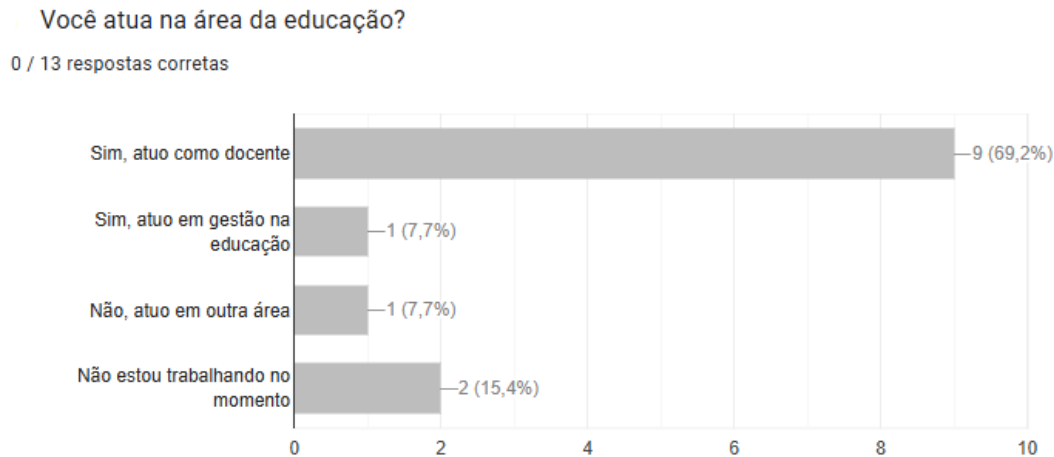
O questionário foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa e nas categorias analíticas definidas a partir da revisão da literatura. O questionário foi criado na plataforma Google Forms e divulgado por meio de redes sociais e e-mail. A participação foi voluntária, e os respondentes foram informados previamente sobre os objetivos da pesquisa e a garantia de anonimato e confidencialidade das informações fornecidas, conforme os princípios éticos da pesquisa com seres humanos. Os resultados do estudo foram organizados considerando os objetivos específicos propostos e os achados da pesquisa.



4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O questionário contou com respostas de treze estudantes que concluíram a pós-graduação Práticas Educativas para o Aprender. A primeira questão era sobre a área de atuação. A Figura 1 apresenta as respostas.

Figura 1: área de atuação

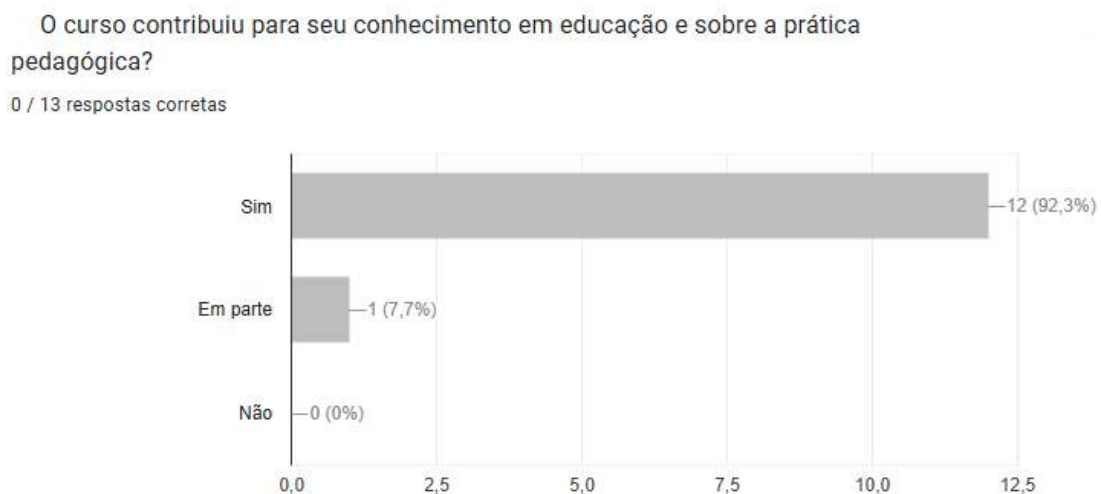


Fonte: figura elaborada pelas autoras

Dos participantes da pesquisa, a maioria atua em escolas de educação básica, como mostra a Figura 1. Observa-se que a prática docente é a atividade que predomina entre os respondentes.

A segunda questão era sobre a contribuição do curso para o conhecimento e prática pedagógica. A Figura 2 apresenta os resultados.

Figura 2: Contribuições do curso



Fonte: figura elaborada pelas autoras

Foi possível perceber que a totalidade dos respondentes afirmou que o curso contribuiu para seu conhecimento em educação e sobre a prática pedagógica. No seguimento desta questão, foi aberto



espaço para comentários sobre as contribuições do curso. Tivemos quatro comentários apresentados no quadro 1.

Quadro 1: Comentários sobre as contribuições do curso

Comentário 1	Com certeza. Escolhi o curso por não ter clareza sobre o que eu planejava para o meu futuro e concluí o mesmo com a certeza de que a área da educação é realmente fascinante.
Comentário 2	Sim, qualificou minha prática pedagógica.
Comentário 3	Mesmo com algumas disciplinas maçantes e com exigências além do necessário, eu faria tudo de novo.
Comentário 4	Sim, o curso ampliou significativamente meu repertório teórico e prático, fortalecendo minha atuação pedagógica e proporcionando reflexões essenciais para qualificar o trabalho docente com intencionalidade, escuta e sensibilidade.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras

Os comentários tecidos por alguns participantes reiteram que o curso oportunizou novas aprendizagens e reflexões sobre a prática. O comentário 4 destaca elementos importantes para a docência. A intencionalidade em educação refere-se ao planejamento e implementação da ação educativa, considerando objetivos pensados para determinado grupo e momento do fazer docente, aspecto que qualifica a prática, pois a distancia do espontaneísmo. Para Freire (2019) a educação não é neutra, assim planejar é um ato político e ético, não sendo verticalizado, mas elaborado de forma participativa e dialógica.

Ainda no comentário 4 e, em sintonia com a perspectiva de Freire (2019), há menção à escuta e à sensibilidade da professora como elementos presentes na atuação da docente. Escutar é um ato de reconhecimento da presença do outro, um encontro entre sujeitos, pautado pelo respeito mútuo em favor da construção de novos saberes (FREIRE, 2019).

A questão seguinte tratou sobre a transposição didática. Foi questionado se os ensinamentos do curso contribuíram para pensar nas novas práticas em educação. A Figura 3 apresenta as respostas.

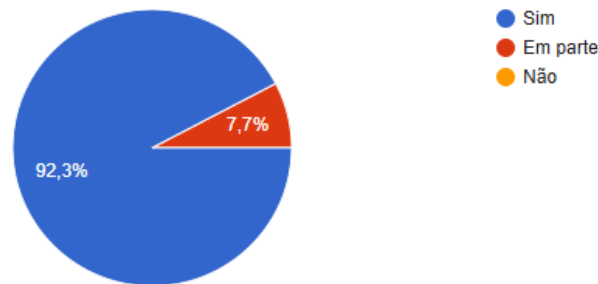


Figura 3: Contribuição para novas práticas

Entende-se por **transposição didática** a possibilidade de transformar o conteúdo aprendido em aula em conhecimento que possa ser ensinado, utilizando exemplos, analogias e outras estratégias.

Você acredita que os ensinamentos do curso contribuíram para pensar em novas práticas em educação que possam ser adaptadas a outras realidades?

13 respostas



Fonte: figura elaborada pelas autoras

Com a Figura 3, foi possível perceber que na totalidade os respondentes reconhecem que os ensinamentos do curso contribuíram para novas práticas educativas, a saber, 92,3% responderam afirmativamente e 7,7% responderam que contribuíram parcialmente. Assim, pode-se inferir que espaços de formação continuada em educação como o curso proposto, são validados quando há reconhecimento de que conhecimentos produzidos em âmbitos acadêmicos, podem ser aproveitados e implementados para um novo contexto educativo, neste caso, o ensino praticado em sala de aula por professores da educação básica, estudantes da pós graduação em educação. A transposição didática compreende o conjunto de adaptações e reorganizações de objetos de aprendizagens em objetos de ensino (CHEVALLARD, 2005).

Foi aberto um espaço para mencionar exemplo(s) de possível(is) prática(s) inspirada(s) no princípio da transposição didática. Tivemos sete comentários que foram analisados com base no referencial teórico estudado.

O primeiro comentário: *“Na verdade em tudo. Pensar a escola desde a recepção das famílias em busca de uma educação equitativa e acolhedora, para além dos conhecimentos educacionais”* revela uma compreensão ampliada do conceito de transposição didática, que ultrapassa os limites da organização e adaptação do saber científico para o ensino, adentrando o campo da dimensão ética, social e relacional da prática pedagógica.

Tradicionalmente, segundo Chevallard (2005), a transposição didática é o processo pelo qual o saber produzido no campo científico é transformado em saber ensinável e, por fim, em saber efetivamente ensinado. No entanto, ao interpretar esse conceito sob uma perspectiva mais ampla e crítica, pode-se entender que a transposição também abrange a necessidade de tornar o ambiente



escolar significativo, acessível e humanizado para todos os sujeitos, especialmente em contextos de diversidade e desigualdade.

A recepção das famílias, mencionada no relato, é uma parte essencial desse processo. Ao acolher as famílias com respeito, escuta e empatia, a escola reafirma seu papel como instituição formadora não apenas de conhecimentos, mas de sujeitos sociais. Nesse sentido, autores como Nóvoa (2019) e Tardif (2014) destacam que o papel do professor contemporâneo inclui competências relacionais, éticas e culturais, indispensáveis para atuar em contextos complexos e plurais.

Além disso, a ideia de uma educação equitativa e acolhedora dialoga diretamente com os princípios de uma pedagogia crítica, como propõe Freire (2019), para quem o ato educativo deve ser um exercício de escuta, diálogo e transformação. A transposição didática, portanto, não pode se restringir à adaptação do conteúdo, mas deve considerar quem são os alunos, de onde vêm, quais são seus repertórios culturais e como se sentem no espaço escolar.

Essa perspectiva implica repensar a prática docente em sua totalidade: desde a organização dos espaços e tempos escolares, passando pelo currículo, até os modos de se relacionar com estudantes e suas famílias. Assim, o relato mostra que a transposição didática, em um sentido ético e social, está presente “em tudo” — como bem expressa o enunciado —, pois traduz o compromisso do professor em tornar o conhecimento, e a própria escola, acessíveis, justos e significativos para todos.

O segundo comentário “*A prática educativa, principalmente das leituras, contribuíram muito para reflexão da ação educativa, o fazer docente, ampliando as estratégias com real significado ao educando*” evidencia uma compreensão essencial da transposição didática como prática reflexiva e intencional, que se transforma a partir da mediação teórica — especialmente por meio da leitura crítica — e da experiência pedagógica.

A transposição didática, conforme Chevallard (2005), envolve a transformação do saber científico em saber escolar, exigindo que o professor seja capaz de adaptar conteúdos a contextos concretos de aprendizagem. No entanto, essa adaptação não é apenas técnica; ela requer uma postura reflexiva e crítica sobre o próprio fazer docente, como ressalta Schön (2000), ao afirmar que o educador é um “profissional reflexivo” que aprende constantemente com e sobre sua prática.

A leitura, nesse contexto, torna-se uma ferramenta fundamental. Ao acessar diferentes referenciais teóricos, o professor amplia seu repertório didático e desenvolve novas estratégias de ensino mais significativas para os educandos. Como afirma Tardif (2014), os saberes docentes são constituídos por múltiplas fontes, entre elas os saberes teóricos, que, quando apropriados de maneira crítica, alimentam a capacidade do professor de planejar, intervir e avaliar com intencionalidade e sensibilidade pedagógica.

Além disso, a busca por estratégias com “real significado ao educando” alinha-se às concepções de aprendizagem significativas propostas por Ausubel (2003), para quem o novo conhecimento deve



conectar-se aos conhecimentos prévios do aluno, em um processo ativo de construção. A transposição didática, nesse sentido, não se limita à reorganização do conteúdo, mas envolve a criação de pontes entre o conhecimento acadêmico e a realidade do educando — algo que só é possível quando o professor compreende os sujeitos com quem trabalha.

Portanto, o relato revela uma prática docente que se fortalece a partir da leitura e da reflexão, pilares fundamentais para uma transposição didática crítica, ética e sensível às necessidades dos alunos. Esse processo, ao ressignificar o conteúdo escolar, transforma o ato de ensinar em uma ação culturalmente situada e humanizadora.

Sim, um exemplo foi a adaptação dos conteúdos da disciplina de Psicopedagogia para a criação de estratégias mais lúdicas e acessíveis na Educação Infantil, como o uso de jogos simbólicos e materiais sensoriais para favorecer o desenvolvimento da linguagem e da atenção das crianças. Também foi possível transpor os conhecimentos sobre avaliação mediadora para a prática com portfólios e registros que valorizam os processos, e não apenas os resultados (Terceiro comentário).

O comentário três aponta para uma compreensão concreta e aplicada da transposição didática, ao destacar a adaptação de conteúdos da Psicopedagogia para práticas pedagógicas acessíveis e significativas no contexto da Educação Infantil. Essa abordagem evidencia a capacidade do professor de transformar o saber acadêmico em estratégias condizentes com o universo simbólico, cognitivo e afetivo das crianças pequenas — o que representa, conforme Chevallard (2005), a essência do processo de transposição didática: tornar o conhecimento ensinável e apropriável pelos sujeitos da aprendizagem.

A opção por jogos simbólicos e materiais sensoriais está fortemente ancorada nas concepções de aprendizagem de Vygotsky (2007), que defende o papel do brincar na internalização de funções psicológicas superiores, como a linguagem, a atenção e a memória. Ao incorporar essas estratégias à prática, o professor respeita o modo como a criança aprende e, ao mesmo tempo, ressignifica os conceitos da Psicopedagogia — tradicionalmente teóricos — em ações concretas que estimulam o desenvolvimento global dos alunos.

No segundo momento do relato, destaca-se a transposição dos conhecimentos sobre avaliação mediadora para a prática com portfólios e registros processuais. Essa escolha pedagógica dialoga com Hoffmann (2014), ao defender uma avaliação voltada para os processos de aprendizagem, e não apenas para os produtos finais. A prática avaliativa mediadora compreende o erro como parte do processo e considera a singularidade do aluno, valorizando suas trajetórias e avanços individuais.

Além disso, essa forma de avaliar está alinhada com uma concepção formativa e inclusiva de ensino, essencial na Educação Infantil, onde a avaliação deve ser contínua, diagnóstica e qualitativa (BRASIL, 2009 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil). O uso do portfólio,



nesse contexto, torna-se uma estratégia potente de documentação pedagógica e também uma ferramenta de reflexão docente sobre os caminhos da aprendizagem.

Em síntese, o relato ilustra de maneira exemplar como a transposição didática não se limita a adaptar conteúdos, mas envolve recriar o saber a partir da realidade concreta das crianças, em uma prática pedagógica sensível, lúdica e comprometida com o desenvolvimento integral e com uma avaliação mais humanizada.

O quarto comentário: *“Não vou citar exemplos específicos, porém posso garantir que não foi só em sala de aula que vou praticar o que foi aprendido. Foram mudanças muito significativas que se estabeleceram em minha vida”* revela uma compreensão ampliada do papel da transposição didática enquanto prática formativa que ultrapassa os limites da aplicação técnica do conhecimento, alcançando dimensões mais profundas da subjetividade e da identidade profissional do educador.

Segundo Chevallard (2005), a transposição didática refere-se à passagem do saber científico para o saber escolar, mediada pelas escolhas e interpretações do professor. No entanto, quando esse processo é vivido de forma crítica e reflexiva, ele não apenas transforma a maneira como o docente organiza o conteúdo para os alunos, mas também altera sua forma de pensar, de agir e de se posicionar no mundo.

Esse relato mostra que o impacto da formação docente — muitas vezes impulsionado por estudos teóricos, leituras críticas e vivências práticas — não se restringe à sala de aula, mas atinge a própria constituição do ser professor. Como destaca Nóvoa (2019) é preciso ligar a formação e a profissão. Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão.

Tardif (2014) complementa essa ideia ao afirmar que os saberes docentes são incorporados à vida do professor, fazendo parte de sua maneira de interpretar o mundo, os sujeitos e os contextos educativos. Isso justifica o sentido de “mudanças significativas” mencionado no relato: o processo de formação, quando vivenciado com envolvimento e reflexão, contribui para a transformação pessoal, fortalecendo o compromisso ético e social do educador com sua prática e com a educação como um todo.

Dessa forma, a transposição didática deixa de ser apenas uma operação pedagógica e passa a ser compreendida como uma prática de vida, uma reorganização do olhar e da escuta que atravessa todos os espaços em que o professor atua — dentro e fora da escola.

O quinto comentário: *“A partir do Seminário do livro Pedagogia da Autonomia, percebemos o quanto é possível pensar fora da caixa e que o planejamento e a reflexão da prática são importantes para as aprendizagens diárias”* expressa uma compreensão crítica da prática pedagógica, que está



diretamente relacionada à transposição didática e ao exercício constante da reflexão sobre o fazer docente.

A transposição didática, conforme conceituada por Chevallard (2005), é o processo de transformação do saber acadêmico em saber escolar, o que exige do professor não apenas domínio do conteúdo, mas também capacidade crítica para adaptá-lo às realidades dos alunos. No entanto, esse processo não ocorre de forma mecânica: ele demanda planejamento, criatividade e, sobretudo, reflexão sobre o contexto e os sujeitos envolvidos na aprendizagem.

Nesse sentido, o seminário sobre Pedagogia da Autonomia atua como uma experiência formativa que instiga os educadores a “pensar fora da caixa”, ou seja, a romper com práticas tradicionais e reprodutivistas e adotar uma postura crítica, ética e emancipadora — exatamente como propõe Paulo Freire (2019). Para Freire, o educador deve ser um sujeito comprometido com a liberdade e com a humanização do ensino, capaz de transformar o conteúdo em conhecimento vivo, vinculado à realidade do educando.

O destaque dado ao planejamento e à reflexão sobre a prática também encontra ressonância na ideia de professor reflexivo, trabalhada por autores como Schön (2000) e Perrenoud (2002). Esses autores defendem que a formação docente precisa desenvolver a capacidade de refletir “na” e “sobre” a ação, como forma de aprimorar as decisões pedagógicas, reinventar métodos e tornar o ensino mais significativo.

Portanto, o relato evidencia que a transposição didática não pode ser desvinculada da autonomia docente, do ato de planejar com intencionalidade e de refletir criticamente sobre os caminhos percorridos na prática. Como reforça Freire (2019), “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” — e é justamente essa postura que possibilita aprendizagens verdadeiramente transformadoras, tanto para o professor quanto para seus alunos.

Como o curso teve várias pessoas de personalidades diferentes, idades e carreiras isso nos trouxe uma grande troca de conhecimento. O próprio curso teve sua adaptação à realidade dos alunos e fez com que os alunos percebessem como a transposição didática pode ser alinhada ao nosso desenvolvimento e no desenvolvimento dos nossos alunos (Sexto comentário).

O comentário seis evidencia um aspecto central da transposição didática, conceito desenvolvido por Chevallard (2005), que diz respeito ao processo de transformar um saber científico em um saber ensinável, adaptado às condições e às necessidades dos alunos. A experiência vivida no curso, com participantes de diferentes idades, trajetórias e perfis profissionais, destaca como a diversidade pode enriquecer esse processo de transposição, ao exigir que os conteúdos sejam reelaborados de forma contextualizada e significativa.

O próprio curso, ao se adaptar à realidade dos alunos, refletiu uma transposição didática bem-sucedida, pois levou em conta os saberes prévios, os interesses e os contextos dos participantes. Como



afirma Perrenoud (2002), ensinar exige não apenas domínio do conteúdo, mas também a capacidade de organizá-lo didaticamente, considerando as condições reais de aprendizagem dos alunos.

Além disso, o relato aponta para uma compreensão importante: a transposição didática não é apenas um processo técnico, mas também pedagógico e relacional, pois envolve escuta, flexibilidade e a busca por sentidos compartilhados no processo de ensino-aprendizagem. Isso se alinha à perspectiva de Freire (2019), para quem ensinar exige respeito à autonomia do educando e compromisso com sua formação integral.

Portanto, a vivência no curso demonstra como a transposição didática, quando pensada a partir da realidade dos alunos, contribui não apenas para o desenvolvimento do conteúdo, mas também para o crescimento pessoal e profissional de todos os envolvidos no processo educativo.

O comentário sete: *“O curso me possibilitou uma visão clara do sujeito aprendente e suas possibilidades na construção do conhecimento, onde o erro pode ser significado como processo, caminhada nesta construção infinita do conhecimento”*.

O relato destaca uma compreensão aprofundada do papel do sujeito aprendente no processo de construção do conhecimento, o que está diretamente relacionado à concepção de transposição didática enquanto um processo que vai além da mera transmissão de conteúdos. Segundo Chevallard (2005), a transposição didática envolve a passagem do saber científico para um saber a ser ensinado e aprendido, considerando as características, necessidades e possibilidades dos aprendentes. Nesse contexto, reconhecer o aluno como sujeito ativo e valorizar o erro como parte do processo de aprendizagem é essencial.

A visão de que o erro não é apenas uma falha, mas um instrumento pedagógico, está em consonância com as contribuições de Piaget (2012), que compreende o erro como um indicativo do estágio de desenvolvimento cognitivo do aluno, sendo fundamental para a construção de novos conhecimentos. Assim, o erro torna-se parte da "caminhada" mencionada no relato — um percurso de constante reelaboração do saber.

Além disso, o relato se aproxima da abordagem socio-interacionista de Vygotsky (2007), ao reconhecer o sujeito aprendente como alguém que constrói conhecimento por meio da interação com o outro e com o meio. Nessa perspectiva, o professor atua como mediador, e a transposição didática precisa considerar não apenas o conteúdo em si, mas também as formas de torná-lo acessível e significativo para os alunos, respeitando sua zona de desenvolvimento proximal.

Portanto, o curso possibilitou reflexões importantes sobre a transposição didática como um processo que envolve a humanização do ensino, em que o conhecimento é construído e reconstruído de forma contínua, dialógica e significativa, respeitando os tempos e trajetórias individuais dos aprendentes. Dessa forma, docência e discência *de mãos dadas* no espaço formativo acadêmico, que se reflete no espaço educativo da educação básica.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transposição didática, tradicionalmente compreendida como o processo de adaptação do saber científico em saber escolar, vai além de um procedimento técnico de simplificação ou reorganização de conteúdos. Quando situada no contexto real da sala de aula, ela se mostra como uma prática profundamente reflexiva e contextualizada, que exige do professor não apenas domínio do conteúdo, mas sensibilidade às necessidades, ritmos e realidades dos alunos. Nesse sentido, a transposição didática assume um caráter ético e pedagógico, pois envolve escolhas que afetam diretamente a forma como os estudantes acessam e constroem o conhecimento.

Sob essa perspectiva, o papel da formação continuada torna-se estratégico. Ao promover espaços de reflexão crítica sobre a prática docente, a formação permite que os professores desenvolvam competências não apenas técnicas, mas sobretudo reflexivas e investigativas, articulando teoria e prática de forma integrada.

Além disso, a formação continuada favorece a construção de práticas pedagógicas situadas, ou seja, sensíveis aos contextos socioculturais e institucionais nos quais o ensino acontece. Isso reforça a ideia de que a transposição didática não pode ser reduzida a uma técnica neutra, mas deve ser pensada como uma ação intencional, crítica e criativa, que se reinventa diante dos desafios concretos da educação básica. Assim, o processo de transposição, longe de ser meramente técnico, revela-se como uma prática de natureza reflexiva e situada, evidenciando o papel estratégico da formação continuada na articulação entre teoria e prática no contexto da educação básica.

O conceito de transposição didática, ao ser apropriado no âmbito da pós-graduação em Educação, amplia seu potencial crítico, pois permite analisar como os saberes são institucionalizados, simplificados ou ressignificados ao longo de sua trajetória até a sala de aula. Mais do que um processo técnico de adaptação de conteúdos, a transposição é um instrumento teórico-metodológico que possibilita a construção de práticas pedagógicas mais conscientes, coerentes e contextualizadas com as necessidades de uma educação democrática e transformadora.

A transposição didática constitui uma prática central na atuação docente e pode ser entendida como um indicador do grau de articulação entre formação e ensino. Quando abordada em processos de formação continuada, ela favorece o desenvolvimento profissional do professor, promovendo uma compreensão mais profunda dos conteúdos escolares e de seu papel social.

Por fim, investir em programas de formação continuada que incorporem a reflexão sobre a transposição didática é uma estratégia relevante para aproximar a universidade da escola, o conhecimento científico do saber escolar, e a formação dos desafios concretos do ensino na educação básica. Tal abordagem contribui significativamente para alinhar os processos formativos dos professores aos desafios reais e cotidianos do ensino na educação básica, favorecendo práticas pedagógicas mais contextualizadas, coerentes e transformadoras.



REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Editora, 2003.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**. Buenos Aires: Aique, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2013.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora. Uma Prática em Construção da Pré-Escola à Universidade**. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=html&lang=pt> Acesso em outubro de 2025.
- PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

