



CONTRIBUIÇÕES “DA RELAÇÃO COM O SABER” DE BERNARD CHARLOT NA  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DA  
NATUREZA DO IFMS- CAMPUS NAVIRAÍ

*Silvania Rizzi Brasil*  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*  
*rizzisb@gmail.com*  
<https://orcid.org/0009-0005-5236-8717>

*Patrícia Sândalo Pereira*  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*  
*patricia.pereira@ufms.br*  
<https://orcid.org/0000-0002-7554-0058>

**Resumo:**

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de doutorado sobre a *Práxis* Pedagógica, a qual utilizou uma abordagem histórico-cultural direcionada aos docentes que lecionam Matemática, Física e Química no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* Naviraí. O trabalho realizado visou contribuir para formação de professores em uma perspectiva crítica e reflexiva. Para tal finalidade, a fundamentação teórica esteve embasada na Teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot. Os conceitos que estruturam a Teoria da Relação com o Saber puderam possibilitar a construção de uma autonomia profissional dos docentes e apontar caminhos para uma aprendizagem efetiva. Para a produção dos dados foi utilizada a metodologia de “Rodas de Conversas de Warschauer”, que teve o intuito de refletir, interpretar, analisar, inferir em situações rotineiras de sala de aula com vistas a provocar discussões transformadoras da prática docente e, posteriormente, disseminar os conceitos em práticas pedagógicas. As análises dos dados foram realizadas por meio da metodologia da pesquisa colaborativa. Palavras-chave: formação de professores; pesquisa colaborativa; *práxis* pedagógica; Relação com o *saber*.

**O cenário da formação de professores**

A formação de professores no Brasil e no mundo tem promovido debates que orbitam em torno de agendas neoliberais, orçamento e financiamento público, demandas de mercado que sugerem reformulações profundas nesse campo de estudo com o intuito de atender a ordem de estruturas sociais, sobretudo capitalistas como assevera Gatti (2010), Barreto (2015) e



Bertotti (2013). Desta forma, a construção de um campo epistemológico da prática docente se organiza por meio de uma perspectiva histórica e cultural, como destacam Arato (2006); Orquiza de Carvalho e Carvalho (2007); e André (2010).

No Brasil, a formação de professores ainda se configura como um enorme desafio teórico e prático para a profissionalização docente. Atrelado a esse cenário, está o contexto histórico sobre a estrutura da educação pública, suas finalidades e as suas várias formas com as quais vêm sendo operacionalizada desde os primeiros dispositivos legais, em meados de 1827, que apontavam o Estado como regulador e mantenedor da Educação Nacional. Conhecer e compreender esse período lança luzes sobre as necessidades formativas entre os professores brasileiros.

As mudanças políticas e econômicas que atravessaram a Educação Nacional trouxeram um pluralismo de concepções pedagógicas e metodologias de ensino, muitas delas, importadas de outros países. Tais modelos de ensino pouco contribuíram para o resgate das dificuldades educacionais do nosso país e ainda favoreceu um ensino fragmentado e desvinculado da nossa realidade Gerhard (2012).

Essas concepções apontam períodos de debate acadêmico sobre formação de professores, dentre os quais se destacam as décadas de 1960 e 1970, com forte inserção de abordagens comportamentalistas em educação, o que disseminou a compreensão do professor como um “profissional técnico” (García, 1999; Contreras, 1997; Bastos e Nardi, 2008).

Esse “modelo da racionalidade técnica” sofreu críticas severas nas décadas de 1980 e anos seguintes, pois o trabalho do docente envolve conflitos de valores, incertezas, singularidades e instabilidade, não se resume a métodos de ensino tecnicistas.

Essas discussões conduziram a novos posicionamentos sobre a formação de professores, cujas características seriam “resgatar o papel da prática no trabalho docente”, que segundo Schön (2000) é fundamental a existência de um trabalho prático do professor em sala de aula, o que permite um movimento contínuo de adaptação de seu ensino a contextos de atuação.

Recentemente, outras abordagens vêm sendo investigadas como, por exemplo, a ideia do “professor intelectual crítico”. Desta forma, a reflexão é substituída pela *reflexão crítica*. Nesses termos, o docente tem como ponto de partida do seu labor, a problematização de ideologias e de aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, tornando assim uma sociedade que desvele os processos de opressão e transforme essa situação inconstante em que vive a maioria das populações humanas (Bastos e Nardi, 2008).

A ideia do professor como intelectual crítico aproxima das perspectivas *charloniana*, nas quais a dimensão da prática docente tem fortes impactos perante a sociedade. A Teoria da

Relação com o Saber de Charlot (2000) afirma que “a relação com o saber se constrói em relações sociais de saber”, legitimando uma proposta de construção de conhecimento no trabalho em grupo a partir de discussões de necessidades reais de situação de ensino.

Dessa forma, a formação continuada de professores de Matemática e das Ciências da Natureza do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* Naviraí foi conduzida com a proposta de investigar as contribuições para a *práxis* pedagógica partindo dos pressupostos teórico-metodológicos da abordagem Histórico-cultural, a partir da teoria da relação com o saber de Bernard Charlot<sup>1</sup>.

### A teoria Histórico-cultural e a *práxis* pedagógica

A abordagem Histórico-cultural como teoria tem origem epistemológica no materialismo histórico-dialético, a partir das obras do filósofo alemão Karl Marx. Essa abordagem fornece uma compreensão de educação humanizadora, porque percebe no sujeito em formação o movimento histórico da humanidade, pois “considera que o humano é o resultado do entrelaçamento do aspecto individual, no sentido biológico, com o social, no sentido cultural” (Moretti, 2011, p. 478).

De acordo com Moretti (2011, p. 478), a teoria histórico-cultural

(...) assume uma concepção do ser humano em seu processo de desenvolvimento, o que significa compreendê-lo no movimento histórico da humanidade, tanto nas dimensões filogenética como ontogenética. Esse fundamento permite a realização de uma análise teórica da natureza social do homem e de seu desenvolvimento sócio-histórico.

Nesses termos, voltados para a formação continuada de professores, entendemos que conhecer os caminhos formativos pelos quais o docente já passou, suas singularidades, suas aspirações e a maneira como ele se concebe professor e realiza seu trabalho fornecem informações valiosas. Esses relatos, se bem mediados dentro de um trabalho colaborativo de grupo, leva a processos reflexivos que podem resultar na *práxis* pedagógica.

Falar em *práxis*, nos leva a pensar em sua origem epistemológica, que do grego significa “ação concreta e objetiva”. O termo *práxis* ganha consistência com o filósofo e cientista social Karl Marx no século XIX, que o torna peça central da sua filosofia, sendo o marxismo inclusive considerado como “filosofia da *práxis*” (Vázquez, 2007, p. 169).

---

<sup>1</sup> Filósofo francês. Doutor em Educação. Livre-docente da Universidade Paris X (1985). Professor Titular em Ciências da Educação da Universidade Paris 8 (França, 1987-2003), onde é Professor Emérito. Desde 2006, Professor na Universidade Federal de Sergipe.

A “*Práxis*” dentro do contexto do materialismo histórico-dialético é entendida como um conceito que une a teoria e a prática, em um movimento dinâmico de ação que reverbera em uma transformação das circunstâncias.

Para Konder (2006, p. 115) em seus estudos sobre Marx, “a práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se posicionam no mundo através de ações refletidas, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos”. A *práxis* supõe, então, um exercício crítico de análise da realidade e não somente isso, mas também um movimento de transformação e mudança de ideias, desejos, teorias, práticas e que na educação rompe com a proposta de conhecimento cristalizado que Freire (1987) chamou de educação bancária.

Dessa forma, buscamos evidenciar nesse trabalho como as relações de saber de Bernard Charlot como teoria estruturadora dos debates em uma formação continuada de professores podem contribuir para *práxis* pedagógica.

#### Charlot e sua teoria para a Educação

Para Charlot (2000), o aprendizado está condicionado as relações de saber, “aprender, é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender” (Charlot, 2000, p. 67). O autor assevera que o aprender se manifesta de diferentes formas e adquire diferentes significados, pois:

Aprender pode ser adquirir um saber, no sentido estrito da palavra, isto é, um conteúdo intelectual (“meter coisas na cabeça”, como os jovens dizem): significa, então, aprender a gramática, a matemática, a data da batalha de Marignan, a circulação do sangue, a história da arte... Mas, aprender pode ser também dominar um objeto ou uma atividade (atar os cordões dos sapatos, nadar, ler...), ou entrar em formas relacionais (cumprimentar uma senhora, seduzir, mentir...). (Charlot, 2000, p. 59)

Para Charlot (2000), aprender implica em estabelecer relações com o mundo. Essas relações demonstram que aprender, nem sempre tem o mesmo sentido para os docentes e para os alunos.

A necessidade de aprender, torna o indivíduo um sujeito relacional, e, por esse motivo, a Teoria da Relação com o Saber de Charlot (2000), afirma que “a relação com o saber se constrói em relações sociais de saber”. Dessa forma, essa abordagem legitima uma proposta de construção de conhecimento no trabalho em grupo, a partir de discussões de necessidades reais de situação de ensino.

Ao admitir a ideia da relação como ponto central de sua teoria, o autor acrescentou que: a relação com o saber é um conjunto de relações e, nessa perspectiva, apresentou, ao longo dos anos de sua pesquisa, definições da relação com o saber:

[...] a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender (Charlot, 2005, p. 45; Charlot, 2000, p. 80).

Ou ainda: A relação com o saber é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com o “aprender” e o saber (Charlot, 2000, p. 80).

[...] o conjunto das relações que um sujeito mantém com o objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (Charlot, 2000, p. 81).

Para Charlot (2000), o importante nessas definições é a inserção do conceito de relação com o saber em uma rede de conceitos. Em seus trabalhos, o autor amplia essa rede de conceitos estabelecendo relações entre “relação com o saber” e o que ele chamou de “desejo de saber”, “representação do saber” e “relações de saber”.

Concordamos com Charlot, ao conceber a educação como um processo que aos educadores só cabem conceber e mediar, pois intrínseco a esse fenômeno que é a educação está o desejo atuando como mola propulsora e mobilizadora.

## Metodologia

Para a produção dos dados, a presente pesquisa estará embasada nas Rodas de Conversa, metodologia proposta por Warschauer (2004, 2017a, 2017b, 2018). Esta metodologia proporciona a partilha de experiências e concepções individuais e coletivas sendo a troca dialógica, o ponto central de uma Roda (Warschauer, 2017a).

Os sujeitos dessa pesquisa são nove professores de Matemática, Física, Química e Biologia do Ensino Médio Técnico do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* Naviraí. A participação ocorreu dentro de um processo de formação continuada que utiliza a Roda de Conversas de Warschauer. Para a autora, “ ao refletir sobre a escola como um ambiente formativo, precisamos conhecer o ponto de vista daquele que se forma, pois a formação *pertence* a ele. É preciso, portanto, ouvir *a sua voz*” (Warschauer, 2018, p. 397).

## Resultados da formação - Mobilização e Sentido

Buscamos analisar e compreender os indícios de mobilização e sentido presentes nas interações e nas mediações ocorridas nas Rodas de Conversa desta pesquisa, consideramos os indicadores descritos na Tabela 1.

Tabela 1- O eixo temático Mobilização e Sentido e seus indicadores, determinados de acordo com os autores que compõem a fundamentação teórica da presente tese.

EIXO TEMÁTICO	INDICADORES	REFERENCIAIS TEÓRICOS
Mobilização e Sentido	- motivação; - desejo; - trabalho; - contexto sociocultural;	- Charlot (2000) - Charlot (2005) - Charlot (2013) - Vigotsky (2007) - Lacan (2016)

Fonte: Elaborado pela autora.

Recorremos às transcrições de cada encontro realizado para que nas falas dos participantes, pudéssemos identificar como ocorreram os indícios de Mobilização e Sentido. Além dos indicadores, utilizamos também palavras, em especial, pronomes e expressões, que podem ser relacionados à Mobilização e Sentido.

Partimos do princípio, que a mobilização e o sentido encontram-se presentes em cada sujeito, que aceitou o convite para participar dessa pesquisa, pois concordamos com Charlot (2000) ao afirmar que a mobilização é um exercício que o sujeito realiza de dentro para fora, no sentido de mobilizar-se. Para o autor “o conceito de mobilização implica a ideia de movimento. Mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento” (Charlot, 2000, p. 54).

Mas, o que pode mobilizar um professor, a participar de uma formação continuada? Qual o sentido em participar desse processo formativo? Charlot (2000) nos ajuda a encontrar essas respostas, ao falar sobre mobilização nos trechos apresentados a seguir, quando pontua:

[...] eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me. Mas o termo mobilização tem a vantagem de insistir sobre a dinâmica do movimento.

[...] Mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso. Nesse sentido, a mobilização é ao mesmo tempo preliminar, relativamente à ação (a mobilização não é a guerra...) e seu primeiro momento (...mas indica a proximidade da entrada na guerra).

Mobilizar-se, porém, é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem “boas razões “para fazê-lo. Interessarão, então, os móveis da mobilização, o que produz a movimentação, a entrada em atividade.

[...] mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma.

(Charlot, 2000, p.55)

Para o autor, móbil é entendido como um desejo ligado a uma atividade, um conjunto de ações mobilizadas por um desejo, a qual almeja alcançar uma meta. A meta, então, é o resultado dessas ações que permitem satisfazer o desejo encarnado no móbil.

A seguir, destacamos alguns fragmentos transcritos das respostas encaminhadas pelos professores à pesquisadora, quando lhes foram encaminhados os convites para a participação na pesquisa.

P01: [15:27, 06/11/2023] Luzitânia IFMS NV: legal.

[15:28, 06/11/2023] Luzitânia IFMS NV: será um prazer participar e colaborar.

P02: Bom dia a todos!!! Pode contar comigo prof. Sylvania!!!

P03: Bom dia, Sylvania! Tenho interesse em participar! Abraços!

Entendemos que o desejo, em participar dessa formação continuada mobilizou os professores em um movimento de aceitar o convite. O conceito de desejo de Charlot (2000), dialoga com as definições de Lacan que nos mostra que o desejo desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento. Para Lacan (1988, p. 20), “o desejo é uma realidade psicológica”. À luz da teoria lacaniana, que tem por eixo a dimensão de linguagem constitutiva do inconsciente e o desejo como seu móbil, compreendemos que o diálogo possibilita trazer a superfície o consciente e o inconsciente do sujeito, que se mobilizam por desejo.

Na sequência, destacamos alguns fragmentos transcritos das Rodas de conversa, que mostram nas falas dos professores, que fica claro a mobilização desses, impulsionada pelo desejo durante o período de suas formações e, também, no trabalho em sala de aula.

P08: Meu, meu sonho era agronomia, tanto que quando eu vim trabalhar aqui, me falaram que eu iria dar aula para o curso de agronomia, eu fiquei muito feliz.

P07: Eu nunca pensei em dar aula no Ensino Médio. A minha ideia original era dar aula em faculdade, universidade e, daí você não precisaria da licenciatura para isso. Eu só mudei a ideia lá, para 2014, quando começou a crise econômica e começaram os concursos fecharem e tal e, eu não tinha mais certeza se eu conseguiria fazer um pós-doutorado e passar num concurso para a universidade, e aí me abriu a opção do IF [...].

P07: Eu gostava muito de dar aula, acho que foi um erro em excluir o médio da minha lista de ...porque eu queria dar aula na faculdade. Porque eu tinha um preconceito, de

que eu gostava de dar aula de assuntos mais avançados de Física e, eu não queria ficar restrito só aos assuntos do Ensino Médio. Isso foi na época da minha graduação [...].

P07: [...] eu ficava até bastante exasperado [...] eu queria ajudá-los a entender coisas básicas do dia a dia, e eles tinham essa dificuldade.

As falas dos professores nos remetem a Charlot (2005), quando recorre a J. Lacan, para conceber o saber como objeto de desejo. Para a Psicanálise, a questão é compreender como se passa do desejo de saber à vontade de saber, ao desejo de aprender.

O autor também recorre a J. Beillerot que conclui que,

[...] todo estudo que tomar a relação com o saber como noção central não poderá libertar-se da base psicanalítica [...] é a partir da teorização da relação de objeto, do desejo e do desejo de saber, depois da inscrição social destes em relações que será possível assumir o risco de trabalhar com essa noção e de desenvolvê-la; um desenvolvimento que não deverá esquecer algo essencial, sob pena de fazê-la perder seu sentido: só há sentido no desejo” (Charlot, 2005, p. 37).

O desejo mobiliza não apenas professores, em suas jornadas formativas em busca de aprender e em sala de aula, quando almeja que seus alunos aprendam, o desejo mobiliza também os seus estudantes na busca de compreender a Matemática, entender sobre política, aprender coisas que só na escola é possível, melhorar de vida através da educação.

No fragmento a seguir, podemos observar pela fala de P07, a percepção do professor em relação aos alunos:

P07: [...] eu percebia essa carência imensa porque eles tinham, mas eles tinham um desejo muito grande de aprender. Ele estava ali porque ele queria aprender.

Charlot (2005) deixa claro que, o desejo de aprender pode estar ausente no estudante quando o mesmo não encontra sentido em aprender o que está sendo ensinado, no entanto para os indivíduos que desejam aprender:

Para esse sujeito, a questão do desejo e do prazer não se confunde com a do gozo imediato, pontual, lúdico, das situações, em um mundo sem exigências. O sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro, e a história do sujeito é também a das formas de atividade e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido. (Charlot, 2005, p.38)

Sobre o indicador trabalho, pensamos no fazer diário do professor em exercício e tentamos estabelecer os elos entre a atividade docente e a formação continuada. Charlot (2000) afirma que, os termos trabalho, atividade e prática são intercambiáveis, mas não enfatizam a mesma coisa. O conceito de trabalho remete ao dispêndio de energia, já o conceito de prática remete a uma ação finalizada e contextualizada e, por fim, o conceito de atividade resume a ação do sujeito.

A seguir trazemos fragmentos das transcrições, em que os professores expõem suas preocupações.

P08: Eu tinha que arrumar alguma coisa para fazer da minha vida, para ganhar dinheiro. E a única coisa que eu sabia fazer, era dar aula, mesmo sem nunca ter entrado em sala de aula como professor e, aí comecei a dar aula e nunca mais saí da sala de aula [...].

P07: [...] eu já não tinha mais certeza, se eu conseguiria fazer um pós-doutorado e, conseguiria passar num concurso público numa Universidade. Mas, meu primeiro emprego mesmo, como docente, foi aqui no instituto federal, no campus Naviraí, e isso foi só em 2019.

P03: Aí tinha problema de disciplina, de conversa, coisa que com o público mais velho não tinha [...] Escola regular, acontece do aluno está ali, porque ele é obrigado pela família, enfim, pela Lei. Mas, ele não queria estar ali [...].

P07: [...] eu não dava as notas, no curso não tinha avaliação que eu aprovasse ou reprovasse. Não tinha contaminação na relação com o professor. Hoje, por eu definir as avaliações, então tem essa questão de você ensinar para aprovar.

P07: Quando você vai para a escola regular, que no caso do instituto, eu passo a ter que aprovar ou reprovar os alunos. Então, a relação não fica mais igual, porque eu passo a ser uma pessoa, que o aluno precisa satisfazer para conseguir aprovação. Então, se você não aprova, o aluno começa uma relação do aluno querer ser aprovado independente de ter aprendido ou não [...].

A questão do trabalho no sentido empregatício e em relação as dificuldades encontradas em sala de aula pelos professores aparecem nos diálogos produzidos nas Rodas de conversa. É possível notar, nos docentes participantes da pesquisa, a preocupação, o desejo e a mobilização ao longo de suas trajetórias formativas, em se colocarem no mercado de trabalho. E, não apenas isso, a preocupação com as condições de trabalho e o desejo de resolver questões relacionadas ao aprendizado de seus alunos é também um outro ponto marcante nas falas.

Ao refletirmos sobre os desafios encarados pelos professores na sociedade contemporânea nos deparamos com situação que se repetem em diferentes lugares, diferentes culturas e diferentes camadas sociais. Essas situações vão desde a posição social do professor, sua imagem na opinião pública, questões políticas e econômicas de não valorização da profissão, cultura de desvalorização da educação. E, para dentro dos portões da escola, o professor se depara com a indisciplina em sala de aula, a desmotivação, a dificuldade de colocar o aluno em atividade e a falta de recursos didáticos para mobilizá-lo no sentido de desejar aprender.

Para analisarmos o indicador trabalho buscamos a definição em Vigotsky (1930), que apreende o conceito de trabalho no marxismo. Em grande parte dos escritos de Vigotsky (1930) predomina o trabalho entendido como atividade vital, o que não significa que ele ignore o caráter alienante deste.

Em um extremo da sociedade encontramos a divisão [alienação] entre o trabalho intelectual e o material, a separação entre a cidade e o campo, a exploração implacável do trabalho de crianças e mulheres, a pobreza e impossibilidade de um desenvolvimento livre e omnilateral do pleno potencial; e no outro extremo, folga e ostentação. De tudo isso resulta não só que o tipo humano autenticamente útil diferencia-se em vários tipos, de diferentes classes sociais – como estes, por sua vez, permaneçam em agudo contraste entre e outros –, mas também a corrupção e a distorção da personalidade humana, assim como uma sujeição a um desenvolvimento inadequado, unilateral, no interior mesmo de todas essas diferentes variantes tipológicas humanas (VIGOTSKI, 1930, p.3).

Ao falar da atividade humana como trabalho alienado é imprescindível demarcar que essa alienação é um resultado histórico, originária da divisão social do trabalho. Concordando com Vigotsky (1930) tomamos o fazer docente como um trabalho intelectual. Nessa perspectiva, o professor que se vê confrontado em seu fazer pedagógico com situações de ensino que requer um exercício reflexivo e crítico com tomadas de decisões para novas abordagens pedagógicas, tem condição de fazê-lo, sempre primando pelo aprendizado. Desta forma, a metodologia de Roda de conversa em um processo de formação continuada de professores pode proporcionar diálogos e interação que resultem em uma releitura crítica e reflexiva de situações de ensino.

Em síntese, este cenário no qual o professor se encontra hoje, talvez seja o mesmo de outrora, quando consideramos as relações que os estudantes estabelecem com o saber. Os motivos pelos quais eles aprendem ou deixam de aprender nos interessa enquanto educadores. Também nos interessa conhecer estratégias para contornar a indisciplina em sala de aula e caminhos eficazes que levem os alunos a mobilizarem-se em direção ao aprender.

### Considerações finais

Com base nas interpretações realizadas, concluímos que a teoria da relação com o saber de Bernard Charlot é um campo fértil para investigações dentro de uma perspectiva histórico-cultural, pois apresenta conceitos como motivação, desejo, trabalho, contexto social e outros que não foram contemplados nesse artigo como possibilidades temáticas para a investigação da própria prática.

No contexto da formação continuada, a teoria da relação com o saber mediou o compartilhamento de experiências e vivências dos professores participantes da pesquisa e foi ainda, o fio condutor de reflexões críticas apontando caminhos para a *práxis* pedagógica.

### Referências

ALARCÃO, I (Org.). **Formação reflexiva dos professores: estratégias de supervisão**. Porto: Ed, 1996.

ANDRÉ, M. **A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000**. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 5 abr. 2010.

ARATO, Y. L. D. **Representações do professor de ciências sobre a linguagem das ciências e o seu ensino**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2006.

BARRETO, E. S. S. **Políticas de formação docente para a Educação Básica no Brasil: embates contemporâneos**. Revista Brasileira de Educação, v. 20, nº 62, jul./set. 2015.

BASTOS, F.; NARDI, R. (org). **Formação de Professores e Práticas. Pedagógicas no Ensino de Ciências**. São Paulo: Escrituras, 2008.

BERTOTTI, R. G.; RIETOW, G. **Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais às transformações da ditadura civil militar**. XI Congresso Nacional de Educação – Educere. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26 de setembro de 2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Trad. de Sandra Trabucco. Vanzenuela. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1987.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GERHARD, A. C.; ROCHA FILHO, J.B. **A Fragmentação dos Saberes na Educação Científica Escolar na Percepção de Professores de uma Escola de Ensino Médio**. Investigações em Ensino de Ciências – V17(1), pp. 125-145, 2012.

GOMES, I. D. *et al.* **O social e o cultural na perspectiva histórico-cultural: tendências conceituais contemporâneas**. Psicol. rev. (Belo Horizonte) [online]. 2016, vol.22, n.3, pp. 814-831. ISSN 1677-1168. <http://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2016V22N3P814>.

Konder, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. São Paulo, Paz e Terra, 2006.

LACAN, J. **O Seminário, livro 6: O desejo e sua interpretação**. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Tradução Cláudia Berliner. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. (Campo Freudiano no Brasil)

LACAN, J. **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. (O seminário, 11).

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal, Porto, 1999.

MORETTI, V. D.; ASBAHR, F. S. F.; RIGON, A. J. **O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural**. *Psicologia & Sociedade*; 23 (3): 477-485, 2011

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. **A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível**. *Revista Temas em Educação*. João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan. – jun. 2014. Disponível em: A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível (proquest.com). Acesso em: 07 dez 2023.

ORQUIZA DE CARVALHO, L. M.; CARVALHO, W. L. P. **Interação universidade-escola e as invasões do sistema no mundo da vida**. Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2006. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/gt08-2614--int.pdf>>, acesso em 10/08/2007

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Ed: Artes Médicas. Porto Alegre, 2000. p. 256.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIGOTSKY, L. (1930) **A transformação socialista do homem**, em Marxists Internet Archive. Trad. Nilson Dória. MIA, 2004.

WARSCHAUER, C. **Entre na Roda: a formação humana nas escolas e nas organizações**. Paz e Terra: São Paulo, 2017.

WARSCHAUER, C. **A Roda e o Registro: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento**. Paz e Terra: São Paulo, 2017.