

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Gabriela Zucki Bagatini

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE  
A PARTIR DAS CATEGORIAS FORMAÇÃO HUMANA E FORMAÇÃO  
DOCENTE**

Santa Maria, RS  
2019

**Gabriela Zucki Bagatini**

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE A PARTIR  
DAS CATEGORIAS FORMAÇÃO HUMANA E FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação Física, Linha de pesquisa Aspectos Sócio – Culturais e Pedagógicos da Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Física**.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maristela da Silva Souza

Santa Maria, RS  
2019

Zucki Bagatini, Gabriela  
FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE A  
PARTIR DAS CATEGORIAS FORMAÇÃO HUMANA E FORMAÇÃO DOCENTE  
/ Gabriela Zucki Bagatini.- 2019.  
67 p.; 30 cm

Orientador: Maristela da Silva Souza  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de  
Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2019

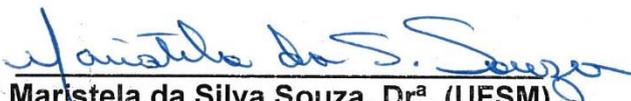
1. Formação Continuada 2. Formação Humana 3. Educação  
Física I. da Silva Souza, Maristela II. Título.

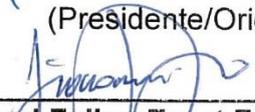
Gabriela Zucki Bagatini

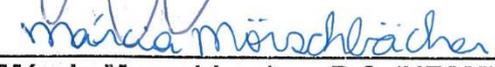
**FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE A  
PARTIR DAS CATEGORIAS FORMAÇÃO HUMANA E FORMAÇÃO  
DOCENTE**

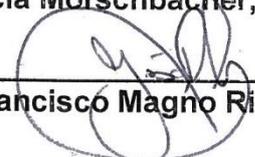
Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação Física, Linha de pesquisa Aspectos Sócio – Culturais e Pedagógicos da Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Física**.

Aprovado em 21 de agosto de 2019:

  
\_\_\_\_\_  
**Maristela da Silva Souza, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

  
\_\_\_\_\_  
**Giovanni Felipe Ernst Frizzo, Dr<sup>o</sup>. (UFPEL)**

  
\_\_\_\_\_  
**Márcia Morschbacher, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

  
\_\_\_\_\_  
**João Francisco Magno Ribas, Dr. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2019

## RESUMO

### FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CATEGORIAS FORMAÇÃO HUMANA E FORMAÇÃO DOCENTE

AUTORA: Gabriela Zucki Bagatini

ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maristela da Silva Souza

O presente estudo tem como objetivo apresentar a Formação Continuada para a área da Educação Física, pautado na relação dialética entre Formação Docente e Formação Humana. O estudo fundamenta-se na dialética materialista, a partir das categorias de análise: Formação Continuada, Formação Docente e Formação Humana. Levando em consideração nosso estudo, e com base na Formação Continuada para professores de Educação Física, explicamos essa tríade da seguinte forma: o singular significa a Formação Continuada em Educação Física, o particular é a Formação Docente do professor, e o universal é a Formação Humana. Junto com a dialética materialista, utilizamos em um dos capítulos do nosso estudo, o estado da arte. Após a análise dos artigos, consideramos que há um limite na produção do conhecimento sobre o assunto Formação Continuada. Em muitos casos, a Formação Continuada sugere somente que os professores busquem essa formação como forma de continuar os estudos, mas não consideram as condições de trabalho deles. Nenhum dos artigos considera a Formação Humana do professor no processo de Formação Continuada. Nas categorias de análise, destacamos a Formação Humana relacionada com a cultura, visto que, toda cultura é uma construção histórica e social. A Formação Docente se destaca através do trabalho do professor, portanto, no processo do ser humano tornar-se humano, o trabalho é o principal mediador. Podemos inferir que uma Formação Continuada pautada na relação entre Formação Humana e Formação Docente para a área da Educação Física, é aquela que compreende o professor na sua singularidade, particularidade e universalidade. Entender o professor enquanto síntese de múltiplas determinações torna-se necessário no entendimento e desenvolvimento de um processo de Formação Continuada, para que esta se torne verdadeiramente, um salto qualitativo para a educação e para a Formação Humana.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Formação Humana. Educação Física.

## ABSTRACT

### CONTINUING TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION: AN ANALYSIS FROM THE CATEGORIES HUMAN TRAINING AND TEACHER TRAINING

AUTHOR: Gabriela Zucki Bagatini  
ADVISOR: Prof.<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maristela da Silva Souza

The present study aims to present a continuous formation for the area of Physical Education, in the dialectical area between Teacher and Human Formation. The study is based on the materialistic dialectic, from the categories of analysis: Continued Formation, Teacher Training and Human Formation. Taking into consideration our study, based on Continuing Education in Physical Education, the particular is a Teacher Training Teacher, and the universal is a Human Formation. Along with the materialistic dialectic, it uses the chapters of our study, the state of the art. After an analysis of the articles, there is some research on knowledge production on the subject. In many cases, continuing education training aims to provide continuing education, but is not considered as a working condition of teachers. None of the articles considers a Human Teacher Training in the Continuing Formation Process. In the categories of analysis, we highlight the Human Formation related to culture, since all culture is a historical and social construction. The Teacher Training stands out through the work of the teacher, therefore, no human process becomes human, and work is the main mediator. We can infer that a Continued Formation in the relation between Formation and Teacher Formation for an area of Physical Education is one that understands the teacher in his singularity, particularity and universality. Understanding the teacher as a synthesis of multiple disciplines becomes necessary in the development of a continuous formation process, so that it is a qualitative tournament for an education and for a human formation.

**Keywords:** Continuous Formation. Human Formation. Physical Education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
D-M	D: Dinheiro e M: Mercadoria
GERED	Gerência Regional de Educação
QUALIS/CAPES	Sistema de avaliação de periódicos, mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>14</b>
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO HUMANA E FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>18</b>
3.1	FORMAÇÃO HUMANA .....	18
3.2	FORMAÇÃO DOCENTE E O PROCESSO DE TRABALHO MATERIAL/IMATERIAL E PRODUTIVO/IMPRODUTIVO .....	27
<b>4</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>35</b>
4.1	FORMAÇÃO CONTINUADA: APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS.....	35
4.2	FORMAÇÃO CONTINUADA: APROXIMAÇÕES ATUAIS .....	44
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>56</b>
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>60</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Na dialética do ensinar e apreender, observamos que o professor, muitas vezes, é percebido como um sujeito fundamental. Essa situação ocorre especialmente diante do desafio de socializar os elementos do conhecimento com seus alunos. Mas para melhor desenvolver esse assunto, é necessário compreender o que é a educação escolar.

Martins (2007) destaca que o objetivo central da educação reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, ou seja, no desenvolvimento das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que assim sejam, de fato, transformadoras tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social.

Nesta mesma perspectiva teórica, para Saviani (2008), a especificidade da escola reside na transmissão do saber, para que as novas gerações se apropriem das conquistas históricas do ser humano. Dessa forma, compreendendo o trabalho educativo como:

O ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p.7).

Dessa forma, e diante das mudanças decorrentes da sociedade, o professor precisa ter acesso a uma melhor qualificação para o seu trabalho, buscando novas possibilidades para a sua prática docente. Essa qualificação condiz com mais um processo de determinação, tanto na sua formação profissional, quanto na sua Formação Humana, podendo ser entendida e desenvolvida de diferentes formas.

A formação de professores está diretamente relacionada à discussão sobre a boa qualidade de ensino e a inserção educacional e social, pois uma escola de qualidade deve estar comprometida com o processo de ensinar e aprender de todos e todas, independente das diferenças que possuem. Martins e Duarte (2010) concebem a formação dos professores como uma formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social.

O professor é o profissional que além de ensinar, tem o desafio de relacionar-se com alunos de diversas realidades. Muitas vezes, acaba por exercer funções que vão além das suas, no intuito de ajudar seus alunos. Acreditamos que o trabalho do professor é de extrema importância para a formação da humanidade e para a sua própria Formação Humana.

Segundo Antunes (1995), o trabalho é a primeira manifestação da realização do ser social. Isso pois, através do trabalho o homem estabelece um elo com a natureza e outros seres sociais.

Acreditamos que uma Formação Inicial e Continuada do professor possa contribuir para uma melhor qualidade de ensino para os alunos. Porém, não podemos pensar que somente formar bons professores seja o suficiente ou que esse seja o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação. Borges (2013) considera outros elementos importantes, tais como a valorização social da profissão docente, remuneração digna, condições de trabalho, entre outros. Portanto, são múltiplos fatores que precisam ser considerados para corroborar a qualidade de ensino.

Mas de qual formação estamos falando? Como compreendemos a Formação Continuada? De forma breve e inicial, podemos definir a Formação Continuada como a busca de informações e de qualificação, realizada pelo professor após sua formação inicial, ou seja, sua graduação.

No entanto, muitas vezes, nem mesmo os professores compreendem tal formação, fazendo com que a busca por ela seja menor. Diante dessa realidade, entende-se como fundamental o desenvolvimento da problematização do significado dessa formação, pois ela remete a diversos entendimentos.

Os autores Pinto, Barreiro e Silveira (2010, p.3) destacam que:

Embora uma expressão tão falada e supostamente de tão fácil compreensão, a Formação Continuada de professores não se apresenta como um conceito muito claro, sobretudo porque abarca também todas as iniciativas de formação realizadas após a Formação Inicial.

Para Cunha (2003, p.268), o entendimento de Formação Continuada está relacionado às iniciativas que acompanham a vida profissional dos sujeitos. A autora destaca que essa formação:

Apresenta formato e duração diferenciada, assumindo a perspectiva de formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação.

Observamos que a autora entende a Formação Continuada como todos os cursos que o professor busca, como por exemplo: seminários, congressos, palestras, grupos de estudos. Sejam esses ofertados pela escola onde ele atua, como também nas universidades.

Seguindo na mesma lógica, destacamos Gatti (2008), que afirma não existir clareza sobre o que é considerado como Formação Continuada. Assim, encontra-se sob esta mesma denominação, desde cursos realizados após a graduação até atividades genéricas encaradas como possibilidade de contribuir para o desenvolvimento profissional. Como exemplos dessas últimas, temos reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, horas de trabalho coletivo na escola, congressos, seminários e cursos de diferentes formatos oferecidos pelas secretarias da educação ou outras instituições presenciais ou à distância.

Diferente das conceituações supracitadas, conforme Di Giorgi et al. (2010, p.15), a Formação Continuada pode ser definida como:

Um processo constante do aprender a profissão de professor, não como mero resultado de uma aquisição acumulativa de informação, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação.

Saviani (2001) afirma que a Formação Continuada não deve se restringir à resolução de problemas específicos de sala de aula, mas contribuir para que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade escolar e passe a analisar os acontecimentos sociais, contribuindo para sua transformação. A partir do entendimento desse autor, entendemos ser necessário pautarmos também, juntamente com a Formação Continuada, a Formação Docente e a Formação Humana do professor, visto que essa tríade segue numa mesma direção.

Como nos declara Saviani (2007), ao analisar a relação entre educação e Formação Humana, historicamente a instituição escolar assumiu a posição de instituição dominante no processo de Formação Humana dos sujeitos. A escola, assim, assume grande responsabilidade na socialização do conhecimento científico e elaborado referente a esta cultura. Neste processo:

[...] Entende-se, pois, que o trabalho docente se constitui práxis, na medida em que [...] o professor elabora e executa sua prática pedagógica como atividade interessada, isto é, consciente dos seus motivos, dirigida por finalidades e conhecimentos, relacionando a prática, o processo na atividade desenvolvida e o conjunto de suas determinações de natureza teórica, envolvendo, portanto, a reflexão crítica sobre sua ação, as ações das crianças e o conhecimento (BARBOSA, ALVES, 2016, p.214).

Para Saviani (2009), a questão da Formação Docente não pode estar desvinculada das condições de trabalho, da jornada e do salário do professor. Esses fatores dificultam tanto a formação inicial profissional como qualquer possibilidade de investimento na continuidade dos estudos.

Um dos primeiros aspectos a ser levado em consideração na formação do professor, é a compreensão da origem do processo de aprendizagem: como aprendemos e de que modo desenvolvemos o conhecimento sobre quem somos, o que queremos e o que fazemos para atingir nossos objetivos.

A perspectiva da Formação Humana se faz presente ao longo de toda a obra de Karl Marx. A Formação Humana conforme os “Manuscritos econômico filosóficos de 1844” (MARX, 1987), é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social. Inspirados nesta perspectiva, Saviani e Duarte (2010) entendem a formação do ser humano como o processo de promoção humana levado a efeito pela educação. Dessa forma, a filosofia da educação tem um papel preliminar de estabelecer a própria identidade de seu objeto, isto é, a educação.

Portanto, entendemos que a Formação Continuada apresenta-se dialeticamente estabelecida na relação entre Formação Docente e Formação Humana.

Com base em estudos<sup>1</sup> já realizados, em que apresentamos diferentes posições sobre a Formação Continuada para os professores em Educação Física, houve a necessidade de avançar na produção do conhecimento sobre o tema, mais especificamente no entendimento sobre Formação Continuada. Com isso, nos perguntamos: O que é Formação Continuada na sua relação com a Formação Humana e Formação Docente para a área da Educação Física?

---

<sup>1</sup> Curso de Pós-Graduação, nível Especialização. Com o estudo intitulado: “FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: análise da produção do conhecimento”, cujo objetivo foi buscar na produção da área o entendimento de Formação Continuada em Educação Física.

Com isso, o objetivo do estudo consiste em compreender a Formação Continuada para a área da Educação Física, pautado na relação dialética entre Formação Docente e Formação Humana.

## 2 METODOLOGIA

O estudo fundamenta-se na dialética materialista, a partir das categorias de análise: Formação Continuada, Formação Docente e Formação Humana.

O materialismo histórico-dialético é um instrumento lógico de interpretação da realidade, que defende a superação da dicotomia sujeito-objeto, uma vez que compreende o necessário movimento do pensamento. Este só é possível se considerado como desenvolvimento histórico, que constitui a totalidade da prática social, imersa nas contradições da sociedade. (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015).

A dialética materialista, para Kopnin (1978, p.98), “é um método de aquisição da verdade objetiva e está subordinada à tarefa de representar as leis da natureza e da vida social tais quais elas existem na realidade”. Enquanto método, se propõe uma tríade que é o singular – particular – universal.

Conforme Lukács (1967), para uma autêntica e verdadeira aproximação e compreensão da realidade, devem ser explicitados os nexos existentes entre as dimensões singular, particular e universal dos fenômenos. A dialética entre singular-particular-universal é uma propriedade objetiva dos fenômenos. Dessa proposição resulta que: a decodificação da relação dialética entre singular-particular-universal configura um dos princípios requeridos à implementação do método materialista histórico-dialético, tendo em vista a apreensão dos fenômenos para além de sua aparência imediata em direção à essencialidade concreta.

Masson (2012) explica que a universalidade e a singularidade, mediadas pela particularidade, nada mais são do que uma determinação do ser reproduzida na consciência. Entretanto, a compreensão do ser requer um conhecimento adequado que possa iluminar de forma verdadeira a realidade, o que pressupõe considerar que a historicidade constitui a essência de todo ser, que se expressa na subjetividade humana. A subjetividade é, portanto, objetiva.

Nosso entendimento *a priori* se fundamenta em Leontiev (1978/1983, p.44), para quem a subjetividade é "uma propriedade do sujeito ativo". Um fator que torna o sujeito único, singular. Uma subjetividade constituída com base na realidade material, na relação entre os homens.

Nesta mesma direção, Saviani (2004, p.28) procura compreender o conceito de subjetividade segundo Marx, tomando como evidência que o "conteúdo da

essência humana reside no trabalho, o ser do homem, a sua existência, não é dada pela natureza mas é produzida pelos próprios homens".

Levando em consideração nosso estudo, e com base na Formação Continuada para professores de Educação Física, explicamos essa tríade da seguinte forma: o singular significa a Formação Continuada em Educação Física, onde existe um contexto específico para aquele professor na escola onde atua; particular é a Formação Docente do professor, ou seja, a formação comum entre os docentes, porém na singularidade dele; e o universal é a Formação Humana, onde se leva em consideração toda organização do trabalho do professor na relação com um dado modo de produção.

Nosso estudo foi dividido em dois capítulos, começando pelos temas relacionados a Formação Humana e Formação Docente. Esses foram divididos em subcapítulos, onde o primeiro elucidou a respeito da Formação Humana, de como ela se desenvolve na relação com o trabalho do professor, e no segundo subcapítulo abordamos a Formação Docente e o processo de trabalho material/imaterial e produtivo/improdutivo.

No segundo capítulo utilizamos o estado da arte<sup>2</sup>, trazendo conceituações sobre o tema Formação Continuada. Para isso usamos revistas *online* brasileiras na área da Educação Física, classificadas pelo Qualis/CAPES em Educação Física, como A1, A2, B1 e B2, onde foram apurados todos os artigos que debatem sobre o tema, por meio da palavra-chave Formação Continuada.

Foram encontrados onze (11) artigos (Quadro 1), sendo nove (09) da Revista Motrivivência, com os anos de publicação de 2006 (1 artigo), 2008 (2 artigos), 2013 (1 artigo), 2014 (2 artigos), 2015 (2 artigos) e 2016 (1 artigo); um (01) artigo da Revista Brasileira Ciências do Esporte do ano de 2015 e um (01) artigo da Revista Motriz do ano de 2010.

---

<sup>2</sup> Consistem num balanço do conhecimento, baseado na análise comparativa de vários trabalhos, sobre uma determinada temática. (ANDRE et al, 1999).

Quadro 1 - Artigos sobre Formação Continuada

<b>Artigo</b>	<b>Autor / Ano de publicação</b>	<b>Objetivo</b>
“Desafios na Formação Continuada: lidando com a complexidade da rede de ensino”	DAMIANI; MELO, 2006.	Realizar uma pesquisa no âmbito da rede pública estadual de ensino de Florianópolis/SC.
“Formação Continuada do professor de Educação Física e a construção de Práticas Pedagógicas Multiculturalmente orientadas”	JOE GOMES, 2008.	Analisar a articulação dos estudos de Formação Continuada de professores e, em particular, dos professores de Educação Física, a partir da teoria multicultural crítica.
“Proposta curricular para a Educação Física: uma experiência a partir da Formação Continuada”	ANTUNES; AMARAL; LUIZ, 2008.	Apresentar uma proposta de organização curricular para o ensino de Educação Física na escola.
“A dança na escola: um sério problema a ser resolvido”	SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2010.	Abordar os aspectos relacionados com a dança na escola a uma Formação Continuada, a fim de discutir e refletir uma elaboração de proposta de capacitação em dança voltadas aos professores de Educação Física.
“Formação Continuada em Educação Física: algumas reflexões”	SICHELERO; REZER, 2013.	Discutir sobre a compreensão de Formação Continuada no campo da Educação Física.
“Práticas de apropriação dos professores de Educação Física nas formações continuadas: trilhando a produção de sentidos”	LUIZ et al., 2014.	Analisar o modo como 14 professores de Educação Física da Grande Vitória/ES se apropriam das formações continuadas, atribuindo-lhes outros sentidos.
“Proposta Curricular de Santa Catarina e Formação Continuada na GERED de Criciúma/SC: a continuidade da descontinuidade”	ORTIGARA; SILVA; VITÓRIO, 2014.	Observar os cursos de Formação Continuada realizados durante os anos de 2003 a 2010 na 21ª GERED, situada no município de Criciúma/SC.
“A produção científica no CBCE/CONBRACE: a formação continuada de 2007 à 2013 em foco”	BATISTA et al., 2015.	Analisar a produção científica sobre Formação Continuada nos trabalhos apresentados no CBCE no período de 2007 a 2013.
“Narrativas de Formação Continuada: sentidos produzidos por professores de Educação Física”	LUIZ et al., 2015.	Discutir as compreensões atribuídas a catorze professores de Educação Física sobre suas experiências com os processos de Formações Continuadas.
“Perfil de Formação Continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica”	FERREIRA; SANTOS; COSTA, 2015.	Modalidades de Formação Continuada frequentadas por professores de Educação Física.
“A BNCC em discussão na Formação Continuada de professores de Educação Física: um relato de experiência – Natal/RN”	SENA et al., 2016.	Contribuições ao atual debate da construção da BNCC no componente curricular de Educação Física.

O tempo de publicação desses artigos foi delimitado em doze (12) anos – de 2006 a 2018. Entendemos que os últimos doze (12) anos de produção da área da Educação Física expressam um riquíssimo período de mudanças na área, como, por

exemplo, dez (10) anos de diretrizes curriculares que atingem diretamente a formação inicial em Educação Física, e reforma do Ensino Médio, que atinge diretamente a formação em educação básica. Buscamos também contribuições do nosso estudo mais recente publicado (BAGATINI; SOUZA, 2019)<sup>3</sup> para estudo dos resultados da análise dos artigos.

No contexto da dialética materialista, utilizamos a pesquisa teórica. Esta trata da pesquisa que é "dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos" (DEMO, 2000, p.20). Esse tipo de pesquisa é orientado no sentido de reconstruir teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes. Não delimitamos período de buscas, mas sim, consideramos todos os estudos que contemplem e qualifiquem nosso objeto de estudo.

---

<sup>3</sup> O estudo já se apresenta publicado em forma de artigo na revista Motrivivência sob o título: "FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: análise da produção do conhecimento".

### 3 FORMAÇÃO HUMANA E FORMAÇÃO DOCENTE

Entendemos que ao tratarmos de educação, e fazendo uso das atribuições das categorias de análise desse estudo, precisamos ter claros os entendimentos de Formação Humana e Formação Docente, juntamente com o trabalho do professor.

Acreditamos que ao nos pautarmos dialeticamente sobre essas instâncias de Formações que os professores possuem, podemos chegar, posteriormente, a um melhor entendimento sobre a Formação Continuada para os professores de Educação Física.

#### 3.1 FORMAÇÃO HUMANA

O que todos os seres humanos têm em comum é a capacidade de nos diferenciarmos um dos outros, seja pela nossa cultura ou experiência (LAPLANTINE, 2000). Souza (2009) destaca que “as posturas corporais juntamente com as posturas morais e valorativas ao longo da história constituem o ser humano em verdadeiramente humano, dotado de cultura”.

Chauí (1995) compreende cultura como sendo a maneira pela qual os humanos se humanizam com práticas que criam existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística. Nesta mesma direção, Escobar (1997) esclarece que cultura implica em aprender o processo de transformação do mundo natural a partir dos modos históricos da existência real dos homens nas suas relações na sociedade e com a natureza.

Toda cultura é uma construção histórico e social. Nossos hábitos, costumes, crenças, maneira de agir são culturalmente estabelecidos. Para Escobar (1997, p.43), cultura:

(...) é um fenômeno social que representa o nível alcançado pela sociedade em determinada etapa histórica: progresso, técnica, experiência de produção e de trabalho, instrução, educação, filosofia, ciência, literatura, arte e instituições que lhes correspondem. A cultura não é uma categoria socialmente empírica. Quando nos referimos ao fenômeno cultural, não se trata de teorizar sobre cultura em geral, abstrata, mas de agir com suporte conceitual sobre cultura presente, concreta, procurando transformá-la, entendê-la e aprofundá-la.

A cultura é considerada histórica e social: Histórica porque varia de uma época para a outra, nas relações estabelecidas em cada uma dessas épocas; e social porque é partilhada por pessoas no contexto social. Tudo isso, conforme a relação da sociedade com a natureza.

Segundo Leontiev (2004, p.279), “o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”. A cultura humana diz respeito ao conjunto de bens materiais e imateriais, produzidos pelos seres humanos com o objetivo de satisfazer suas necessidades.

Pino (2000a, p.51) salienta que “o que define o homem como ser humano (sua essência) não é algo previamente dado, como é a natureza biológica que herda dos seus antepassados, mas algo que se constitui na história social dos homens”. Portanto, somos uma síntese das nossas relações sociais e por consequência, as nossas relações sociais são uma síntese do conhecimento produzido historicamente pelos homens.

Para Severino (2006), a Formação Humana é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito, ainda que numa relação antagônica e complementar com a cultura ou com a sociedade. Ainda salienta:

Minha ideia de formação é, pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade. A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. (SEVERINO, 2006, p.2).

Segundo Andery et al. (1996), o “processo de produção da existência humana” (p.10) ocorre no processo permanente entre sujeito e natureza que ocorre mutuamente a transformação. Isso acontece em quatro fatos:

1º - O ser humano vai se modificando, alterando aquilo que é necessário à sua sobrevivência. As mudanças ocorridas no ser humano ocorrem juntamente com as mudanças das necessidades básicas que adquirem características diferentes, portanto, consiste na produção de meios para satisfazer as suas necessidades humanas.

Sobre o processo da satisfação das necessidades básicas, Souza (2009) cita Marx (1991, p.29):

A satisfação dessa primeira necessidade (a de comer, vestir, ter um teto etc.), a ação de satisfazê-lo e a aquisição do instrumento necessário para isto, conduzem a novas necessidades e esta criação de necessidades novas constitui o primeiro fato histórico.

2º - O ser humano, além de criar artefatos e instrumentos, desenvolve ideias e mecanismos para sua elaboração. Portanto, novas necessidades são produzidas para a garantia da vida humana. Dessa forma, na medida em que as necessidades são satisfeitas surgem novas necessidades.

Sobre este aspecto, Engels (2000) diz: “mas é precisamente a modificação da natureza pelos homens (e não unicamente a natureza como tal) que constitui a base mais essencial e imediata do pensamento humano” (p.139).

3º - Sujeito e natureza, a cada nova interação, transformam-se. O sujeito toma consciência de que está transformando a natureza para adaptá-la às suas necessidades, assim após os homens satisfazerem suas necessidades e criarem outras, passam a reproduzir a vida e suas relações sociais.

4º - É um processo social. O ser humano não vive isoladamente, é na base das relações humanas que se encontra o trabalho, uma atividade humana intencional que envolve formas de organização com o objetivo de produzir bens necessários à vida humana.

Cheptulin (1982) esclarece que o conhecimento das formas universais se realiza no decorrer da atividade prática. Foi no processo de trabalho, colocando os objetos em uma outra ligação que não a mesma de seu estado natural e fazendo esses objetos agirem uns sobre os outros, que o sujeito conseguiu a transformação da maneira que lhe convinha. Pela observação, concluiu que tudo na realidade encontra-se em correlação e interação, ocorrendo a transformação das coisas. Tais conclusões foram condição necessária para a organização consciente e o desenvolvimento da produção.

Nesse processo do ser humano tornar-se humano, várias foram as influências e as mediações usadas até hoje. A principal delas é o trabalho, onde Marx e Engels (2005) destacam que a Formação Humana deve ser entendida como o processo de tornar-se homem através do trabalho. Essa afirmação pauta-se em pressupostos

que condicionam essa situação. O primeiro deles é a existência humana, ou seja, o homem deve estar vivo.

O homem produz sua condição material na medida em que por diversas contingências (climáticos, físicos, geográficos) obriga-se a produzir sua existência e, assim, produzir história. Nas palavras dos autores: “todos os homens devem estar em condições de viver para poder ‘fazer história’”. (MARX; ENGELS, 2005, p.53).

Nessa direção, Souza (2009) destaca ser necessário fazer uma distinção entre espécie humana e gênero humano no sentido de demonstrar que para o “entendimento de processo da existência humana é necessário reconhecer o homem e a mulher como espécies naturais, não podendo se limitar a só isso” (p.87). Mais que isso, é preciso compreender as particularidades de cada um, com a sua capacidade de consciência, o que o delibera como ser genérico.

O que torna o ser humano verdadeiramente humano são as suas características, construídas ao longo da história social, que vão o determinar o gênero humano. Souza (2009) destaca que existe uma relação entre o sujeito e a natureza, ocorrendo, portanto, um processo de apropriação pelo ser humano. Com isso surge também um processo de objetivação, onde se produz uma realidade objetiva com características humanas e socioculturais que passam a ser novamente produtos da apropriação. Esses não sendo mais como objetos de apropriação da natureza, mas sim, como produtos culturais da atividade humana, ou seja, produtos das objetivações do gênero humano.

É nessa relação dialética entre apropriação e objetivação que Duarte (1999, p.120) destaca que elas “constituem a dinâmica fundamental da historicidade humana: cada processo de apropriação e objetivação gera a necessidade de novas apropriações e novas objetivações”. Na relação dialética, histórica e sem fim das apropriações e objetivações do gênero humano, é que se encontra a prática social da cultura corporal, que desde os tempos primitivos acompanha os homens e as mulheres no seu processo de tornar-se humanos. (SOUZA, 2009).

É com a objetivação e a apropriação que o ser humano vai se destacar pela dinâmica do seu trabalho, sendo que nesse processo ele vai se dignificar parte do gênero humano. Marx (2002, p.211) destaca que o trabalho é “um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”. Nessa

perspectiva, o trabalho não é fim em si mesmo, mas sim, mediação para atingir um fim, assumindo a constituição do ser humano e, portanto, compreendido sob forma exclusivamente humana.

Frigotto (1996) destaca que o trabalho é a principal característica dos humanos. O trabalho é a forma pela qual o homem transforma a natureza e, ao mesmo tempo, transforma-se a si mesmo. É por meio do trabalho que o homem produz sua própria existência, não estando mais à mercê do natural, do biológico, ou melhor, do determinismo. É com o trabalho que ele “produz suas condições de existência, a história, um mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano” (p.31).

A Formação Humana é um processo no qual o ser humano se faz a partir do seu trabalho, levando em consideração a sua existência humana, isto é, seus atos e ideias na sociedade e no mundo.

Os fatos da Formação Humana revelam a busca pela satisfação das necessidades pessoais dos indivíduos. Portanto, esses indivíduos são o que produzem na sua existência, por consequência na sua vida e no seu trabalho. Souza (2009, p.86) destaca que “o sujeito, no decorrer do processo da formação da existência humana, de sua atividade prática, passa da tomada de consciência de alguns aspectos e de algumas ligações da realidade para outros”.

Na lógica do indivíduo com o seu trabalho, em específico a de professor, a Formação Humana apresenta muito sentido. Santos, Cardozo e Miranda (2017) destacam que em uma sociedade de classes, temos a escola como a instituição que desempenha um papel essencial nesse processo.

Saviani (2008) aponta três grandes problemas que refletem na materialidade do trabalho educativo. O primeiro deles é a falta de um Sistema de Educação, problema este, advindo do final do séc. XIX e considerado como preliminar para pensar as questões da educação, e que demonstra o histórico descaso do poder público. Na sua análise sobre a história das ideias pedagógicas, o autor revela que, desde o Império, o Brasil não se responsabiliza pelo desenvolvimento da educação, ficando ela descentralizada, a cargo, de modo distinto, da federação, estados e municípios.

Um segundo desafio elencado pelo autor refere-se à questão organizacional. O problema, segundo ele, está no descompasso entre teoria e prática. Em que pese

o fato histórico da dualização que se coloca entre essas duas dimensões, a concepção que se pretende propor a uma rede ou instituição de ensino – às vezes até por meio da legislação – contrapõe-se àquelas que penetram, frequentemente, de forma implícita, no ambiente escolar:

Ocorre que, as escolas estão organizadas de determinada maneira que corresponde a determinada concepção, ou seja, a determinada orientação teórica. Assim, quando se quer mudar o ensino, guiando-se por outra teoria, não basta formular o projeto pedagógico e difundi-lo para o corpo docente, os alunos e mesmo para toda a comunidade, esperando que eles passem a se orientar por essa nova proposta. É preciso levar em conta a prática das escolas, que, organizadas de acordo com a anterior, operam como um determinante da própria consciência dos agentes, opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação, alimentada por uma teoria (SAVIANI, 2008, p.102).

Um terceiro problema relativo à materialidade da ação pedagógica, exposto por Saviani (2008), é a descontinuidade do trabalho educativo, onde o trabalho educativo tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende sejam assimilados pelos alunos, de fato, e se convertam numa espécie de segunda natureza.

O problema da descontinuidade põe-se, portanto, como um problema da maior gravidade no âmbito que estou chamando de materialidade 24 da ação educativa, manifestando-se de maneira particularmente forte nas políticas educacionais. O problema apresenta-se aí com um grau tal que inviabiliza qualquer avanço no campo da educação. Parece que cada governo, que cada secretário da educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado programas implementados por gestões anteriores. (SAVIANI, 2008, p.109).

Portanto, apesar dos problemas apresentados, como o sistema de educação, a questão organizacional e descontinuidade do trabalho educativo, a educação escolar deve ser socializadora da cultura humana. Ao invés de estar atrelada a uma formação técnica voltada ao capital, a escola deve ser um âmbito de humanização, ou seja, uma instituição que potencializa o desenvolvimento das qualidades tipicamente humanas.

Nesta perspectiva, Saviani e Duarte (2010) discorrem que se a educação é uma atividade específica dos seres humanos, e se ela coincide com o processo de formação humana, isso significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem.

Vejam também o que Vigotski discorre sobre a questão do desenvolvimento humano e conseqüentemente da Formação Humana.

Para Vigotski (1999) existem dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O real é entendido como aquelas conquistas já consolidadas no sujeito, e o potencial, que representa o que se encontra em processo de desenvolvimento. O real indica as funções que já se desenvolveram, ou seja, que são do domínio do indivíduo. Porém, um processo de aprendizado orientado para esse nível, para o que já foi atingido, torna-se ineficaz para o desenvolvimento, pois não despertará o processo interno deste.

Entre estes níveis, deve-se considerar, prioritariamente, a zona de desenvolvimento proximal que nos permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido pelo desenvolvimento, como também, aquilo que está em processo de maturação. Ou seja, consiste em possibilitar que aquilo que a criança realiza hoje, com ajuda, seja realizada por ela, sozinha, tornando-se nível de desenvolvimento real.

Para o alcance desse objetivo, Vigotski (1999) apresenta o “vir a ser” que por meio de conceitos, tais como signos, e instrumentos, processos inferiores, processos superiores, zona de desenvolvimento proximal e outros, demonstra o quanto é importante, no processo de ensino, uma orientação baseada ao “amanhã do desenvolvimento humano”.

O que caracteriza o signo é ser um meio inventado pelos homens para representar-se a realidade, material ou imaterial, de maneira a poder compartilhar entre si o que sabem a respeito dela. Mas, se o simbólico é da ordem da representação, pressupõe que existem realidades concretas que lhe representa, o que descarta qualquer desvio idealista. O mundo simbólico é o mundo construído pelo homem, uma espécie de réplica do mundo natural, ao mesmo tempo resultado e condição da atividade humana. É a esse mundo que chamamos de cultura: totalidade das produções humanas portadoras de significação (PINO, 2000a, p.45).

Os significados passam a ser compartilhados socialmente e historicamente, transformando-se em mediadores das relações humanas. Com isso, Vigotski (1999), defendia a ideia de que o comportamento humano é duplamente mediado por elementos técnicos e culturais (simbólicos). Para ele, a combinação entre instrumentos e signos é denominada como processos superiores ou formas

mediadas e elaboradas de comportamentos. A história do comportamento nasce dos processos superiores (origem sócio-histórica) e dos processos elementares (origem biológica).

As funções elementares devem ser o ponto de partida para o estudo do processo histórico do desenvolvimento, pois as funções rudimentares, inativas, permanecem não como remanescentes vivos da evolução biológica, mas como remanescentes do desenvolvimento histórico do desenvolvimento.

Desse modo, a criação de instrumentos e de um sistema simbólico deu ao homem a possibilidade de modificar a natureza em cultura e de transformar-se de ser natural em ser cultural. Através da ação técnica, o homem transforma o seu meio e, de forma dialética, transforma a si mesmo (PINO, 2000b).

Por meio dessa forma de desenvolvimento humano, Vigotski (1999), discute a relação estabelecida entre desenvolvimento e aprendizagem e supera as teorias que defendem ou o desenvolvimento (maturação), ou o aprendizado como determinantes, ou mesmo, a simples inter-relação entre eles, e demonstra que existe relação dinâmica e complexa entre aprendizado e desenvolvimento. “O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto em que projeta” (p.119).

Quando Vigotski critica as teorias que afirmam que o desenvolvimento humano é resultado ou da maturação biológica, ou na estimulação externa, ele cria um conceito de desenvolvimento que implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas.

Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. (VIGOTSKI, 1999, p.97).

Nesta mesma direção, Duarte (2000) ao estudar a teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano, acredita que:

O desenvolvimento sociocultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, portanto situado na história social humana, Para que esse desenvolvimento ocorra, é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais, tanto aqueles da cultura material como aqueles da

cultura intelectual. Essa apropriação da cultura pela criança é mediatizada pelos adultos que já se apropriam da mesma cultura, isto é, o processo que exige a interação entre adultos e crianças. (p.83).

É no processo de desenvolvimento humano que destacamos também a omnilateralidade<sup>4</sup>. Oliveira e Oliveira (2014, p.217-218), referem-se à omnilateralidade da seguinte forma:

A omnilateralidade exsurge como princípio fundante da formação por ser a mais clara determinação ontoantropológica do ser social, ou seja, enquanto homem total, totalidade. O próprio ato de apropriação do homem objetivo, da cultura, de toda a criação humana, de tudo o que é humano, enfim, a formação do ser social, pela aproximação de todas (omni) as formas de exteriorização do humano é ela mesma, um ato omnilateral, que se faz pelo desenvolvimento total da totalidade das potencialidades do homem.

Assim, a efetivação do ser omnilateral, na qual as capacidades universais se desenvolvam universalmente, não passa apenas pelo desenvolvimento multilateral das diversas capacidades de trabalho do ser social, mas passa pelo desenvolvimento universal da mente e do corpo humano, em todos os seus sentidos e capacidades, pois a fruição do ser em sua essência omnilateral é a fruição do homem total.

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana; o seu comportamento para com o objeto é o acionamento da efetividade humana, eficiência humana e sofrimento humano, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é uma auto fruição do ser humano. (MARX, 2004, p.108).

Assim, na formação omnilateral do ser social surge a constituição do homem em todas as suas capacidades, ou seja, um ser repleto em sua totalidade. A superação dos limites históricos permite ao ser social apropriar-se de um vasto conteúdo intelectual. Ou como define Gramsci (2001) “a formação omnilateral eleva

---

<sup>4</sup> Omnilateral é “um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’” (FRIGOTTO, 2012, p.267). Manacorda (2007, p.89) define omnilateral como a “totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho”.

a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (p.36).

A partir do desenvolvimento humano e da omnilateralidade, o processo de ensino deve considerar tanto a influência do contexto como a história prévia do indivíduo, a fim de produzir algo fundamentalmente novo no desenvolvimento, propiciando formas elaboradas de pensamento.

Concordamos com Teixeira e Mello (2015), que acreditam e defendem uma escola universal, igualitária, formadora do homem integral, omnilateral. Uma educação que não se limite ao saber cotidiano, isto é, espontâneo. A apreensão da complexidade requer que o objeto de estudo seja analisado além de suas aparências, por meio de um processo de reflexão crítica, que proporcionará uma prática pedagógica transformadora, emancipadora e desenvolvvente.

Para Souza (2009), é nesse sentido que se deve criar a necessidade de uma concepção de educação que, enquanto elaborada, constituída no processo da existência humana, proporcione a superação do conhecimento cotidiano e a apropriação do saber universal objetivado e acumulado pela humanidade, capacitando alunos e professores a produzir conhecimento novo e necessário para transformar o sentir, o ver, o pensar, o fazer a vida e o mundo rumo a transformação social.

### 3.2 FORMAÇÃO DOCENTE E O PROCESSO DE TRABALHO MATERIAL/IMATERIAL E PRODUTIVO/IMPRODUTIVO

Existem quatro tipos de trabalho que abordaremos no nosso estudo: trabalho material e imaterial e trabalho produtivo e improdutivo. Esses tipos de trabalhos irão nos ajudar a qualificar e objetivar o trabalho do professor na escola. Antes de abordá-los, vamos nos deter a conceitos, o que realmente é considerado trabalho e como as pessoas o veem.

Partimos, entendendo, como Marx (1987, p.27) que “o primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos”. Para se manter vivo, o ser humano teve que produzir seus meios de vida, meios que foram modificados ao longo da história, junto com a natureza e em

contato com outras pessoas. Essa produção dos meios da vida, que gera bens materiais e espirituais, se deu com base no trabalho humano.

A história do trabalho humano teve sua origem quando o ser humano buscou satisfazer suas necessidades biológicas de sobrevivência. Na economia de subsistência, o trabalhador decidia o que produzir, como produzir, quando e a que ritmo, era dono do seu tempo. Se fizermos uma retrospectiva do trabalho, notamos que ele mudou muito ao longo do tempo.

Na Antiguidade, tanto grega como romana, ocorre a propriedade privada da terra, temos então a classe dos proprietários e a classe dos não proprietários. O fato de uma parte dos homens se apropriar privadamente da terra dá a eles a condição de poder sobreviver sem trabalhar. Com efeito, os não proprietários que trabalham a terra assumem o encargo de manter a si próprios e aos senhores. Nesse sentido, surge uma classe ociosa, ou seja, uma classe que não precisa trabalhar para viver, ela vive do trabalho alheio (SAVIANI, 1994).

Na Idade Média também não havia a noção de emprego. A relação trabalhista da época era a relação senhor-servo. Os homens viviam no campo e do campo, ou seja, viviam no meio rural e da atividade agrícola. A forma do trabalho da Idade Média se diferenciava da Antiguidade na medida em que não temos mais o trabalho escravo e sim o trabalho servil (SAVIANI, 1994).

Na Idade Moderna as coisas começam a mudar. Nessa época, existiam várias empresas familiares que vendiam uma pequena produção artesanal, e todos os membros da família trabalhavam juntos para vender produtos nos mercados.

Com o advento da Revolução Industrial, êxodo rural, concentração dos meios de produção, a maior parte da população não tinha nem ferramentas para trabalhar como artesãos. Sendo assim, restava às pessoas oferecer seu trabalho como moeda de troca. É nessa época que a noção de emprego toma sua forma.

Para Saviani (1994), é na sociedade moderna, capitalista, que as relações deixam de ser naturais para serem predominantemente sociais. Neste sentido, a sociedade capitalista rompe com a ideia de comunidade para trazer, com toda a força, a ideia de sociedade. Sendo assim, a sociedade capitalista traz a marca de um rompimento com a estratificação de classes.

A circulação de mercadorias é o ponto de partida do capital. A produção de mercadorias e o comércio constituem pressupostos históricos em que aquele surge.

Se abstrairmos do conteúdo material da circulação de mercadorias, da troca dos diversos valores de uso, e considerarmos apenas as formas econômicas que este processo gera, encontraremos então como seu último produto, o dinheiro. Nesse sentido, se faz necessário e importante utilizarmos Marx (1980), onde no seu livro “O Capital” a explicação ocorre através da fórmula universal do Capital.

A forma imediata de circulação de mercadorias é M-D-M, transformação de mercadoria em dinheiro e retransformação de dinheiro em mercadoria, isto é, vender para comprar. A par dessa forma, identificamos, porém, uma segunda especificamente diferenciada, a forma D-M-D, transformação de dinheiro em mercadoria e retransformação de mercadoria em dinheiro, ou comprar para vender. Dinheiro que descreve no seu movimento esta última em circulação, transforma-se em capital, torna-se capital e, segundo a sua determinação, já é capital.

No entanto, o que separa ambos os ciclos M-D-M e D-M-D é a sucessão inversa das mesmas fases contrapostas de circulação. O ciclo M-D-M, parte do extremo de uma mercadoria e se encerra com o extremo de outra mercadoria, que sai da circulação e entra no consumo. Valor de uso, é, por conseguinte, seu objetivo final. O ciclo D-M-D, pelo contrário, parte do extremo do dinheiro e volta finalmente ao mesmo extremo. Seu motivo indutor e sua finalidade determinante é, portanto, o próprio valor de troca. No final, mais dinheiro é retirado da circulação do que foi lançado nele no começo. Esse excedente sobre o valor original, chama-se mais-valia. O valor originalmente adiantado acrescenta mais-valia ou se valoriza, e portanto esse movimento transforma-se em capital.

Como portador consciente desse movimento, o possuidor do dinheiro torna-se capitalista. O conteúdo objetivo daquela circulação, ou seja, a valorização do valor, é sua meta subjetiva. O valor de uso nunca deve ser tratado, portanto, como meta imediata do capitalismo, tampouco o lucro isolado, mas apenas o incessante movimento do ganho.

O valor torna-se, portanto, valor em processo, dinheiro em processo e, como tal, capital. Ele provém da circulação, entra novamente nela, sustenta-se e se multiplica nela, retorna aumentado dela e recomeça o mesmo ciclo. Sem assumir a forma de mercadoria, o dinheiro não se torna capital. Portanto, D-M-D é a fórmula geral do capital, como aparece diretamente na esfera da circulação. Dessa forma, o trabalho é realizado com a finalidade de acumulação de capital.

Dessa maneira, o modo como o indivíduo vê e pensa no trabalho, tem se modificado ao longo do tempo, assumindo outras características, conforme as condições sócio-históricas vivenciadas. Começando pela propriedade privada, e trabalho servil, até chegar nos dias de hoje, numa sociedade capitalista, onde o trabalhador oferece seu trabalho como moeda de troca. Nesse aspecto, o sentido que o trabalho possui na vida das pessoas tem mudado muito. Essas alterações refletem nas mudanças sociais, econômicas, comportamentais, políticas e culturais, pelas quais o mundo do trabalho passou nas últimas décadas.

A partir da história, podemos conceituar o trabalho de diferentes formas. Segundo Marx (1983, p.149):

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que ele, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar – se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Portanto, o trabalho é uma necessidade que medeia o metabolismo entre o homem e a mulher com a natureza e, portanto, o da própria vida humana. Ou seja, o trabalho é uma condição da existência humana, independentemente de qual seja a forma desse trabalho e da sociedade.

Frigotto (2001) se utiliza de Marx (1980) para definir trabalho. Sendo assim, o trabalho assume duas dimensões distintas e sempre articuladas: trabalho como mundo da necessidade e trabalho como mundo da liberdade. O primeiro está subordinado à resposta das necessidades imperativas do ser humano enquanto um ser histórico-natural. É a partir da resposta a essas necessidades imperativas que o ser humano pode fruir do trabalho propriamente humano, criativo e livre.

Apresentamos a discussão de Antunes (2013a) quando relaciona a trajetória das transformações do mundo do trabalho às mudanças no processo de produção. Para o autor, as formas de extração de trabalho são intensificadas a partir de alterações profundas nas relações de trabalho que podem ser exemplificadas por movimentos como as terceirizações, as subcontratações e o tele trabalho.

Ao pensarmos no trabalho somente como uma necessidade humana, uma fonte de produção e de resultados, estamos deixando de lado a valorização do ser

humano. O propósito não é que o ser humano exista em função do trabalho, mas que através dele produza os meios para se manter vivo.

Taffarel (2010) concorda com Marx (1987) e apresenta duas formas de trabalho: o trabalho útil ou concreto e o trabalho abstrato ou socialmente necessário. Enquanto o primeiro é uma atividade produtiva de um determinado tipo, e o seu valor é de uso; o segundo é o consumo de força de trabalho humano que cria valor, mas com aspecto diferente. Tanto o trabalho útil, concreto, quanto o trabalho abstrato ou socialmente necessário são uma mesma atividade, porém consideradas com aspectos diferentes.

Contudo, entre os produtos que o trabalho é capaz de gerar, existem aqueles que são produtos materiais, que se integram à lógica do valor de troca e se transformam em mercadoria nas relações sociais capitalistas. Mas existem também os produtos imateriais que não se conformam a lógica capitalista de valor de troca.

Saviani (1997) distingue o trabalho material do trabalho não material; enquanto o primeiro alude ao processo de produção de bens materiais indispensáveis à existência humana, o segundo, que se relaciona ao conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte), concebe o instrumento que oportuniza preceder em ideias a ação do trabalho material.

Nesta direção, Antunes (2013b) argumenta que é fundamental a compreensão das formas contemporâneas de agregação do valor-trabalho, uma vez que a mais-valia não é extraída apenas do plano material do trabalho, mas também do imaterial, intensificando as condições da exploração da força de trabalho através da redução ou mesmo eliminação do trabalho improdutivo. Desse modo, o autor ressalva que o trabalho material ainda é predominante, em relação ao imaterial, principalmente quando se faz uma análise do capitalismo em escala global.

Notamos que com a grande flexibilidade e a exigência por uma mão de obra cada vez mais especializada, o trabalhador dedica cada vez mais tempo de sua vida para o aperfeiçoamento profissional. Essa é uma das origens das grandes desigualdades sociais da sociedade contemporânea, uma vez que apenas aqueles que dispõem de tempo e dinheiro para dedicar-se ao processo de formação profissional, caro e exigente, conseguem subir na hierarquia social e econômica.

As categorias de trabalho produtivo e improdutivo dizem respeito ao processo de como se configura a produção capitalista enquanto processo de produção de mais-valia. No âmbito geral, isso implica numa concepção estreita do trabalho, pois este enquanto categoria fundante do mundo dos homens supera esse caráter contingente de configuração historicamente determinada.

O trabalho produtivo é aquele que além de produzir o valor necessário para a reprodução de sua força de trabalho, é capaz de produzir mais-valia. Marx (1980, p.132) concorda, ilustrando que “só é produtivo o trabalho assalariado que produz capital”.

Nesse sentido, Santos Neto (2012) defende que o trabalhador produtivo não apenas produz o necessário para a reprodução de sua existência enquanto tal, mas produz excedente que serve para garantir a existência do capitalista.

Já o trabalho improdutivo “é o trabalho que não se troca por capital, mas diretamente por renda, ou seja, por salário ou lucro” (MARX, 1980, p.137). Ainda conforme o autor:

Não é a especialidade do trabalho nem a forma externa de seu produto que necessariamente o tornam ‘produtivo’ ou ‘improdutivo’. O mesmo trabalho poderia tanto ser produtivo, se o compro no papel de capitalista, de produtor, para produzir valor maior, quanto improdutivo, se o compro na função de consumidor, de quem despense renda, para consumir seu valor de uso, não importando que esse valor de uso desapareça com a atividade da própria força de trabalho ou se materialize e fixe numa coisa (MARX, 1980, p.144).

Com base nesses tipos de trabalho, queremos agora elucidar o trabalho do professor, trazendo para o nosso estudo autores que se aprofundam na relação das categorias de trabalho com a formação do professor.

Sabemos dos desafios dos professores encontrados na escola, além do baixo salário, carga excessiva de trabalho, precarização das escolas, a condição de lidar com diferentes alunos. Contudo, a educação está moldada em uma pragmática técnica que direciona a qualificação do trabalho nos limites da coisificação e da fragmentação impostas pelo processo de trabalho capitalista (ANTUNES, 2009). Neste processo, se torna necessário entender o trabalho do professor e da escola. Para Saviani (apud LAZARINI, 2010, p.57):

Nós poderemos ter tanto o trabalho em educação que gera mais-valia como um trabalho em educação que não gera mais-valia. Na verdade o chamado

setor de serviços tem esse nome porque se liga à aquisição de bens que têm valor de uso direto. No entanto, os serviços não são, enquanto tais, elementos improdutivos porque eles podem se dar tanto na forma de geração de mais-valia como não. Na medida em que eu compro um determinado serviço por dinheiro, eu não estou com isso extraindo mais-valia. Eu só extraio mais-valia na medida em que eu compro determinado serviço por dinheiro enquanto capital. (...) Portanto, a polarização entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo é inadequada para a compreensão da natureza do trabalho em educação. Parece-me que a contraposição correta seria entre trabalho material e trabalho não-material.

Saviani (2003) explica que a categoria de trabalho imaterial se mostra mais adequada à tentativa de compreensão do significado do trabalho em educação, isto é, à caracterização da especificidade da educação escolar perante outras modalidades da prática social. Porém, não afirma que as categorias de trabalho produtivo e improdutivo não se aplicam ao trabalho do professor, mas que elas não explicam a especificidade desse trabalho. Elas não explicam, ademais, a especificidade de nenhuma forma de trabalho concreto, pois se referem ao trabalho abstrato, ao processo de valorização e de extração da mais-valia.

Se pegarmos como exemplo os funcionários públicos, tais como os docentes dos institutos e universidades federais, estes se encontram extrínsecos ao processo direto de produção de mais-valia, e não vendem sua força de trabalho diretamente ao capital. Entretanto, de acordo com Teixeira (1988, p.10), “o empregado público está ligado ao Estado, que é uma instituição absolutamente necessária ao sistema (capitalista)”.

O servidor público “é considerado como trabalhador que, embora exterior à produção, pertence à interioridade do sistema”. Seus salários provêm de um fundo constituído por uma redistribuição dos rendimentos do sistema capitalista: “a fonte de seus salários são os impostos, que correspondem a uma parte dos rendimentos (salários, lucros e renda da terra) apropriada pelo Estado”. Já os empregados domésticos, também considerados improdutivos, tem sua “força de trabalho comprada com vistas ao seu valor de uso particular: servir às famílias” (TEIXEIRA, 1988, p.18).

Frizzo (2008) destaca que a escola, onde se desenvolve o trabalho pedagógico, é um local que agrega cada vez mais gente para um trabalho improdutivo forçado, e embora não produza mais-valia, é extremamente necessária ao sistema capitalista para a realização de mais-valia e, nesse sentido, ela é um

trabalho produtivo. Marx (1983) destaca que a aula é um tipo de produto não material, que se consome no ato de produção e que apesar das resistências, está sujeito ao processo de mercantilização.

A educação trata, com o conhecimento que é produzido e apropriado nas relações humanas vitais, com o processo de trabalho. É imprescindível, ao analisar qualquer uma das dimensões possíveis da educação, ter em conta a unidade do conhecimento humano, inserindo-o no processo de formação do indivíduo e de sua objetivação como gênero humano (DUARTE, 2001). Diante disso, a formação do indivíduo na escola se constrói pela objetivação e apropriação das relações sociais.

Portanto, a categoria docente é plural, estando submetida a específicas relações e processos de trabalho, tanto na esfera pública, quanto na privada. O trabalho do professor na escola pública, circula entre o plano imaterial e improdutivo. Isso, pois, uma vez que não participa diretamente da produção de mais-valia ou de qualquer outra espécie de lucro, mas sim, são consideradas como uma prestação de serviço público. Já a escola particular, adequa-se melhor na definição de trabalho produtivo, pois acaba gerando lucro para os empresários.

## 4 FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

### 4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS

Antes de adentrarmos nesse capítulo, onde falamos especificamente sobre a Formação Continuada dos professores no Brasil, destacamos o processo dessa formação até os dias atuais. A Formação Continuada inicia historicamente a partir da década de 1970, com o processo de industrialização. Conforme Ferreira, Santos e Costa (2015, p. 291), “os processos de formação continuada visavam à preparação do professor para uma escola produtiva, capaz de formar pessoas para o mercado de trabalho”.

Segundo Pedroso (1998), nessa época, a Formação Continuada no Brasil teve uma significativa expansão devido ao advento da modernização social, o que exigiu recursos humanos mais qualificados para atender às demandas do governo militar, que enfatizou a necessidade de formar trabalhadores, tornando-se este o principal objetivo da educação na época. Ou seja, o objetivo do professor era preparar os alunos para o trabalho, sem dar ênfase aos conteúdos ensinados e ao desenvolvimento no aluno de uma opinião mais crítica.

Nos anos 1980, a Formação Continuada foi importante devido à tendência crítica de sua época, em que a escola estava propícia às transformações sociais. Para Ferreira, Santos e Costa (2015, p.291):

Os seus efeitos nas políticas de formação continuada são evidentes ao valorizar o conhecimento dos conteúdos de forma crítica, contextualizado à realidade da escola e do aprendiz, concebendo o professor como mediador entre o saber construído em um espaço-tempo histórico, político e social e o aluno.

Ferreira (2007) considera que, no início dos anos 80, com a abertura política, os movimentos em prol da educação, da pesquisa, do avanço científico e tecnológico se intensificaram. Com isso, as análises realizadas não se restringiam apenas às questões técnicas, mas passaram a abordar o contexto histórico-social, onde a formação do professor estava inserida.

Naquele contexto, entendia-se a importância dos programas de Formação Continuada de professores como forma de responder às demandas mais específicas do professorado, e garantir um aprendizado permanente, em que o perfil desejado

do professor estivesse mais voltado para a dimensão política da prática docente (SILVA; FRADE, 1997).

Nos anos 1990, conforme Altenfelder (2005, p.52), são ampliados os debates a favor da Formação Continuada para os professores:

Concentrada no trabalho docente, nas relações que se estabelecem dentro da escola e na importância da vinculação entre a formação docente e as práticas escolares como o currículo, a didática, a avaliação e a gestão de sala.

Para Silva e Frade (1997), a década de 90 vem trazer questões como a globalização da cultura e da economia, assim como o desenvolvimento tecnológico, exigindo dos professores respostas e posicionamentos, o que demanda novos procedimentos de estudo e trabalho por parte dos docentes. Para Soares (2008), as políticas educacionais desenvolvidas a partir desta década perceberam o professor como destaque, ou seja, se por um lado este profissional é inserido no centro do debate educacional, contraditoriamente, sua formação sofre um processo de aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo. Isso decorrente da associação da reflexão sobre a prática às competências, visando à formação de um profissional tecnicamente competente, mas politicamente inoperante, disciplinado e adaptado.

A Formação Continuada passou por uma grande mudança ao longo dos anos. Antes, seu objetivo era somente produção, de modo que os alunos fossem diretamente para o mercado de trabalho, passando, depois, por uma valorização do conhecimento e, por fim, reconhecendo a sua importância frente aos professores e a escola. A concepção e as finalidades da Formação Continuada de professores no Brasil foram mudando ao longo do tempo, de forma bastante ligada ao contexto econômico, político e social do país.

Apresentamos a seguir, conceitos e entendimentos acerca da Formação Continuada para professores, em específico, aos professores de Educação Física, para podermos ao final do estudo, apresentar um entendimento de Formação Continuada pautado à relação dialética da Formação Humana e Formação Docente.

Sobre o conceito de Formação Continuada, o artigo “Formação Continuada do Professor de Educação Física e a Construção de Práticas Pedagógicas Multiculturalmente Orientadas”, de Joe Gomes (2008), visa analisar a articulação

dos estudos de formação continuada de professores e, em particular, dos professores de Educação Física, a partir da teoria multicultural crítica.

Gomes (2008 apud CANEN, 2008, p.18), em relação à conceituação da Formação Continuada:

Entende a formação continuada como espaço de construção de práticas pedagógicas pelos professores que atuam nas escolas, visando discutir questões que geram os preconceitos e discriminações étnicas, de gênero e sexo, e procurando romper uma relativa independência com que ambos os campos têm sido pensados.

O artigo “A Dança na Escola: um sério problema a ser resolvido” de Sousa, Hunger e Caramaschi (2010), aborda os aspectos relacionados à Dança na Escola e a uma formação continuada, a fim de discutir e refletir a elaboração de propostas de capacitação em Dança voltadas aos professores de Educação Física. Os autores se baseiam em Libâneo (2004) para conceituar o termo Formação Continuada. Para o autor a Formação Continuada:

É o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. [...] A formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho e fora da jornada de trabalho. [...] Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. [...] É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação. [...] Também fazem parte das práticas de formação continuada àquelas ações de acompanhamento das equipes das escolas promovidas pelas Secretarias de Educação, visando apresentar diretrizes gerais de trabalho, oferecer assistência técnica especializada ou programas de atualização e aprimoramento profissional. (LIBÂNEO, 2004, p.229).

Luiz et al. (2014), em seu artigo “Práticas de apropriação dos professores de educação física nas formações continuadas: trilhando a produção de sentidos”, concorda com Nóvoa (2002) sobre o conceito de Formação Continuada. Para este, os conceitos de Formação Continuada problematizam uma perspectiva de formação em processo, agregando conhecimento ao docente. O professor e a escola são considerados como elementos indissociáveis na Formação Continuada, bem como suas iniciativas de gestão dos próprios momentos formativos.

Já no artigo “A Produção Científica no CBCE/CONBRACE: a Formação Continuada de 2007 a 2013 em foco”, Batista et al. (2015) analisa a produção científica sobre Formação Continuada nos trabalhos apresentados no CBCE no

período de 2007 a 2013. O autor, outrossim, concorda com a ANFOPE (2010) no que tange à conceituação de Formação Continuada, acreditando que a expressão “formação continuada” é um processo de construção permanente do conhecimento, que proporciona novas reflexões acerca da ação profissional, desenvolvimento e aprimoramento do trabalho pedagógico.

Batista et al. (2015 apud AGUIAR; SCHEIBE, 2010) afirmam que para que um programa de Formação Continuada seja significativo, é necessário que os profissionais tenham tempo para trabalho coletivo e para a criação de novos projetos pedagógicos, devendo envolver os sujeitos da ação educativa na escola e na comunidade em que está inserida, além de garantia de financiamento público para a Formação Continuada, como pós-graduação, grupos de estudos, programas de formação, entre outros.

No artigo “Narrativas de Formação Continuada: sentidos produzidos por professores de Educação Física”, Luiz et al. (2015) discutem as compreensões atribuídas a catorze (14) professores de Educação Física sobre suas experiências com os processos de formações continuadas.

A formação continuada determina e é determinada pelo modelo de organização da escola e do currículo, pelos usos do espaço e do tempo, pelas práticas de planejamento e gestão, pela forma como as aulas são distribuídas, ou seja, por muitos fatores que incidem sobre a qualidade da educação, do trabalho docente e da própria profissão (LUIZ et al., 2015, p. 94).

Ainda segundo Luiz et al. (2015, p.96),

A valorização desse tipo de formação parece ser aos docentes uma necessidade, que sinaliza a urgência de repensar os processos de formação continuada e a especificidade do saber que trata a Educação Física como componente curricular.

Percebemos que a Formação Continuada não pode ter sua prática desassociada da realidade escolar, pois é a escola e a sociedade que precisam dar o suporte para o professor investir cada vez mais na sua carreira. Essa qualificação reflete na relação com os seus alunos.

Sendo assim, a Formação Continuada auxilia na abordagem de questões que ocorrem diariamente na nossa sociedade, como as greves dos professores, seus salários parcelados, a desvalorização do educador e o seu desinvestimento

pedagógico. Assim, é fundamental que os professores de Educação Física tenham acesso a tal formação. (BAGATINI; SOUZA, 2019).

O artigo “Desafios na Formação Continuada: lidando com a complexidade da rede de ensino”, de Damiani e Melo (2006), trata-se de uma pesquisa no âmbito da Formação Continuada realizada com os professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino de Florianópolis/SC, relatando que “a formação continuada é um processo de conhecimento reflexivo contínuo, aliado aos conhecimentos e experiências, tanto da vida profissional quanto pessoal do professor/a” (DAMIANI; MELO, 2006, p.144).

A Formação Continuada consiste em um processo, passando por cada aula que o professor desenvolve com sua turma, até os cursos dos quais ele participa. Essa formação não pode ser separada da prática do professor, pois ele é o responsável pela partilha dos conhecimentos para com seus alunos. (BAGATINI; SOUZA, 2019)

O artigo “Formação Continuada em Educação Física: algumas reflexões” apresenta como objetivo principal discutir sobre a compreensão de formação continuada no campo da Educação Física. Os autores Sichelero e Rezer (2013, p.38) entendem que:

A formação continuada mediante a atuação profissional constitui um espaço relevante de valorização, ressignificação e construção de uma práxis desafiadora e mais qualificada, de uma aproximação dialética entre teoria e prática e de uma concepção do papel docente que sustente a prática pedagógica no cotidiano do trabalho docente.

A atuação do professor está diretamente ligada à formação que ele possui. Com isso, acreditamos que a Formação Continuada auxiliará ainda mais nesse processo, e, por isso, trazemos aqui alguns autores como Antunes, Amaral e Luiz (2008), Freire (1997), Luiz et al. (2014) e Sena et al. (2016) que demonstram em que essa Formação pode ajudar os docentes.

No artigo “Proposta Curricular para a Educação Física: uma experiência a partir da Formação Continuada”, Antunes, Amaral e Luiz (2008) apresentam uma proposta de organização curricular para o ensino da Educação Física na escola. Essa é resultante de um trabalho de formação continuada, desenvolvido por professores da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, com professores da Rede Municipal de Ensino dessa cidade.

Os referidos autores concordam com Freire (1997), quando afirmam que o momento fundamental da formação continuada está exatamente no movimento dinâmico e dialético que envolve o fazer e o pensar sobre o fazer. É nesse ponto que se dá a reflexão consciente e crítica sobre a prática.

Luiz et al. (2014, p.75) afirmam que “a formação continuada, como o lugar e espaço de compartilhamento de experiências, fortalece o reconhecimento dos professores como autores desse processo”. Os autores enfocam na experiência de cada professor, além de seu especial lugar no processo.

O artigo “A BNCC em discussão na Formação Continuada de Professores de Educação Física: Um relato de Experiência – Natal/RN”, de autoria de Sena et al. (2016), traz contribuições ao atual debate da construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no tocante ao componente curricular Educação Física. Os autores apontam sobre a grande importância da Formação Continuada para os professores de Educação Física, em que os encontros privilegiam a socialização e conhecimento para eles.

Entendemos que grande parte dos professores busca a Formação Continuada como forma de pensar e repensar os conteúdos trabalhados nas aulas, conforme supracitado. Tal atitude é fundamental na área da Educação Física, pois cada turma discente apresenta características próprias, além de abordarem questões do contexto atual. O professor precisa acompanhar essa realidade, e o processo de Formação Continuada auxilia nessa dinâmica.

Segundo Luiz et al. (2014, p.71), “algumas universidades se empenham em produzir formações continuadas que assumem como referência o diálogo com as práticas de atuação profissional, em um movimento produzido com os docentes, e não para eles”. A Universidade também precisa incentivar e mobilizar os acadêmicos a continuarem após a formação inicial, no caminho da Formação Continuada, pois, além de propiciar uma melhor docência, a formação continuada poderá ajudar também financeiramente.

Com base nisso, Luiz et al. (2014) concordam com Bartolozzi, Coco e Vantorim (2012) quando dizem que a busca por Formação Continuada como forma de progredir na carreira e, conseqüentemente, por melhores salários, é o que impulsiona a participação em programas de formação. No entanto, mesmo com os benefícios da Formação Continuada para os professores de Educação Física, tanto

profissional como pessoalmente, muitos não a procuram, sendo os motivos apresentados: falta de valorização dos outros pela profissão, baixos salários, carga horária excessiva, entre outros.

Essa perspectiva é apresentada por Damiani e Melo (2006, p.151):

Muitos professores atuam na escola há longos anos; há excessiva carga-horária de atividades deles exigida, bem como os baixos salários comprometem, sobremaneira, suas possibilidades de buscar qualquer tipo de formação continuada para atualizar, refletir seus conhecimentos. No mundo de hoje, formação contínua ou permanente é fundamental, principalmente, no âmbito educacional.

Outros autores criticam a maneira de como ocorre a Formação Continuada para os professores. Luiz et al. (2014, p.80) destacam que:

A formação continuada deve permitir ao professor problematizar suas práticas, entendendo-a como produtora de teoria, em um movimento constante de releitura provocado por outras teorizações oferecidas na própria formação. Isso implica uma mudança nas relações estabelecidas, em que os professores passam de expectadores a autores, corresponsáveis pelo processo de formação.

Luiz et al. (2015, p.101), em outro momento, continuam nessa perspectiva, defendendo:

A necessidade de construir um sentido de formação continuada que não esteja imbricada à ideia de que o professor vivencia esses lugares para se capacitar, mas entendê-la como mais um dos múltiplos contextos de formação que permitem ao professor problematizar o sentido que atribui à sua prática, entendendo-a como produtora de teoria.

Ainda segundo os autores,

Nos domínios da formação continuada, embates discursivos se sucedem no Brasil e entram na roda diferentes vozes, como a dos professores chamados a comunicar suas práticas, as dos pesquisadores das entidades científicas e das instituições de Ensino Superior, do poder institucionalizado, fomentador de políticas públicas, com suas representações nas distintas esferas do Poder Público, de entidades privadas e outras, problematizando as tensões de um descompasso histórico da formação de professores (p. 94).

Percebe-se que, na verdade, o que falta para se ter uma boa Formação Continuada é o seu sentido perante os professores. Essa formação também deve ser uma troca de conhecimento entre eles, partindo do que realmente acontece na prática.

Marin et al. (2001) entendem que a finalidade da Formação Continuada é construir um conhecimento coletivo gerado a partir das necessidades históricas, sob os aspectos das experiências de vida pessoal e profissional, e dos conhecimentos historicamente construídos, contribuindo para promover mudanças nas práticas coletivas. A Formação Continuada também deve possibilitar ao professor a partilha de suas dúvidas mais frequentes com os colegas – pois isso também ajuda na resolução dos problemas, além de incentivar a possibilidade de diálogo entre a teoria e a prática, mesmo que haja dificuldades (BAGATINI; SOUZA, 2019).

Nessa ótica, podemos citar o artigo “Proposta Curricular de Santa Catarina e a Formação Continuada na GERED de Criciúma/SC: a continuidade da descontinuidade”, dos autores Ortigara, Silva e Vítório (2014). Tal bibliografia tem como enfoque observar os cursos de Formação Continuada realizados durante os anos 2003 a 2010 na 21ª GERED, situada no município de Criciúma/SC. Os autores do artigo relatam:

Ao atuarmos com formação continuada de docentes das redes públicas de ensino é comum a manifestação de que na teoria tudo parece ser bom, que atende à necessidade e, mais do que isso, a vontade dos docentes de realizarem uma ação pedagógica não conservadora em uma formação crítica dos alunos (p.178).

Alguns artigos analisados apresentam propostas e modelos de como funciona a Formação Continuada. Conforme Damiani e Melo (2006 apud GADOTTI 1991, p.4), uma proposta de Formação Continuada requer que pensemos e reflitamos sobre o próprio significado do processo educativo:

Um verdadeiro processo educativo não se restringe à aquisição de habilidades e conhecimentos, mas pressupõe o desenvolvimento do indivíduo, para que lhe seja assegurado o direito de participar ativamente no seio da sociedade, no trabalho, no lazer, na cultura, etc.

No artigo “Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica”, de Ferreira, Santos e Costa (2015), são descritas as modalidades de formação continuada frequentadas por professores de Educação Física iniciantes e experientes nas áreas técnico-biológica e pedagógica. Além destes autores, também Garcia (2002), defendem quatro modelos de aprendizagem na formação continuada:

- “Aprender de outros”, como nos cursos;
- “Aprender com os outros”, baseado no princípio de aprendizagem grupal, com perfil colaborativo;
- “Aprender sozinho”, como a auto formação;
- “Aprendizagem informal”, que ocorre pela busca ocasional de informações e de experiências entre pares.

Os autores supracitados ainda sugerem uma proposta de Formação Continuada em que o objetivo não é somente a busca de conhecimentos, mas, sim, para que o professor se sinta seguro em desempenhar a sua profissão. Os modelos de Formação Continuada revelam que os professores possuem opções para a sua prática, porém, parte de cada professor escolher o que deseja.

Após a análise dos artigos, consideramos que há um limite na produção do conhecimento sobre o assunto Formação Continuada, visto que, houve também um limite nas revistas pesquisadas. Em muitos casos, a Formação Continuada sugere somente que os professores busquem essa formação como forma de continuar os estudos, mas não consideram as condições de trabalho dos professores.

Nenhum dos artigos supracitados considera a Formação Humana do professor no processo de Formação Continuada. E esse é o objetivo do nosso estudo, apresentar que, antes de tudo, para se ter uma Formação Continuada é necessário que ela tenha sentido para o professor, e não somente para a escola e os alunos. Isto ocorrerá quando o professor a buscar com o intuito de qualificar seu trabalho pedagógico, juntamente com as características da sua vida, no processo de sua Formação Humana, construídas ao longo do tempo e, juntamente, com sua Formação Docente.

Reiteramos que para uma Formação Continuada qualificada, além do professor ter acesso a ela, e o que ela pode oferecer, precisa-se antes de tudo reconhecer o professor, sua carreira na escola, oferecendo auxílio e garantia, além de valorizar sua carreira docente. É necessário compreender melhor a realidade para, assim, transformá-la.

Martins e Duarte (2010) consideram que uma efetiva valorização docente, aliada à construção da identidade dos professores, não se constrói em detrimento dos significados e sentidos conferidos à natureza da atividade que realizam, da qual

resulta, até mesmo, o reconhecimento material pelo trabalho desenvolvido. A referida valorização, portanto, demanda reconhecer a formação e o trabalho do professor em toda a sua complexidade como, fundamentalmente, condição para a plena humanização dos indivíduos, sejam eles alunos, sejam professores.

#### 4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: APROXIMAÇÕES ATUAIS

Acreditamos que para tratarmos da Formação Continuada, é imprescindível considerar a Formação Humana e a Formação Docente do professor. Essa relação se faz necessária pelas múltiplas determinações que constituem o professor, como o trabalho, a cultura e a educação. É com essas formações que o professor vai se tornar um ser singular, único para seus alunos.

Com tantos acontecimentos decorrentes do nosso país, a educação está passando por momentos difíceis, em especial a disciplina de Educação Física na escola. Voltando um pouco na história, depois de ser considerada ginástica e ter passado por concepções militarista, higienista, tecnicista e desportivista (BRACHT, 2005), a Educação Física na escola também passa a ser conhecida como uma área do conhecimento chamada cultura corporal.

Dessa forma, a Educação Física é uma área do conhecimento vinculada às práticas corporais, historicamente produzidas pela humanidade. Os conteúdos que a Educação Física propõe para os alunos na escola devem expressar um significado para eles, com o objetivo de tornarem alunos críticos perante os problemas da sociedade (BAGATINI; SOUZA, 2019). Para tanto, destacamos na conjuntura atual para a área, a Reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral.

No que isso afeta os professores e alunos?

Primeiro: porque estabelece uma estrutura curricular comum a todas as escolas, que será definida através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo: oferece aos estudantes a opção para seguir um currículo voltado para uma formação profissionalizante ou voltado para a formação geral, dividindo os jovens entre uma carreira técnica e uma trajetória de preparação ao ensino superior. Terceiro: há uma tentativa explícita de secundarizar os componentes curriculares

que tratam da estética, da política e da cultura corporal, enfim, o que não “serve” de modo imediato para que o trabalhador se insira no mercado de trabalho e muito menos para a sua formação crítica.

Essa questão fica clara quando colocam, nessa etapa da formação, os conhecimentos da área da sociologia, arte, filosofia e Educação Física como “estudos e práticas”, o que não garante o conhecimento dessas áreas enquanto disciplinas curriculares (SOUZA; RAMOS, 2017).

A questão é: como o professor está se formando para essa realidade? Como a Formação Continuada irá qualificá-lo? Será mais um momento de adaptação ao sistema educacional, em que o professor se limitará a entender como colocar em prática o conteúdo do novo documento ou entenderá as suas contradições com o fim de se instrumentalizar para a luta no interior da escola capitalista?

Essas questões nos fazem pensar ainda mais na necessidade de a Formação Continuada estar relacionada com a Formação Humana do professor de Educação Física. Nesse sentido se espera que enquanto sujeito, ele não reproduza apenas o conhecimento, mas sim, que possa fazer do seu próprio trabalho um espaço de práxis docente e de transformação humana.

A escola dentro de uma sociedade capitalista e com as novas implementações, como por exemplo, a Reforma do Ensino Médio, faz com que se apliquem as pedagogias do “aprender a aprender”. Duarte (2001) destaca que essas pedagogias retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade.

É nesse contexto que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo.

A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. (DUARTE, 2001). O autor analisa como o discurso do “aprender a aprender”, situado na concepção pós-moderna, atingiu a área da educação, mostrando o avanço desta concepção no processo de formação dos educadores que, em nome de romper com o cientificismo herdado de paradigmas ultrapassados ou em crise,

adotam a descrição e a narrativa pseudoliterária de casos e memórias individuais, crônicas pobres e fragmentadas de um cotidiano pobre e fragmentado. Ainda exemplifica, trazendo a importância cada vez maior que vem sendo dada à chamada troca de experiências em encontros da área educacional onde, em nome da valorização da experiência profissional de cada professor, o que acaba por existir é a legitimação do imediatismo, do pragmatismo e da superficialidade que caracterizam o cotidiano imediato.

Através desta breve fundamentação, sobre a pedagogia do aprender a aprender, tão em voga hoje na Formação Continuada dos professores e que se coloca como o “boom pedagógico” do momento, e que para sermos considerados “atualizados” temos que reproduzi-la, percebemos o quanto o entendimento de alguns aspectos das teorias de conhecimento permite compreendermos o movimento de contraposição das diferentes propostas pedagógicas que se anunciam na Educação e conseqüentemente para a Educação Física.

Souza (2009) chama a atenção para essa situação, dizendo que a adesão a uma proposta de cunho transformador exige a clareza de seus pressupostos científicos, pois sem esse entendimento, corremos o risco de banalizarmos a sua sistematização e, dessa forma, não alcançamos os seus reais objetivos, restando uma prática frustrada e a conclusão de que o movimento crítico constitui-se em uma mera teorização, sem a possibilidade de desenvolvimento prático.

Nesta direção, não intencionamos julgar os professores de Educação Física, mas refletirmos sobre as possibilidades de movimento que estes apresentam na sua ação pedagógica, acreditando que estes trabalhadores, quando envolvidos de maneira política e intelectual, são capazes de transformação. Tanto professores, quanto a área da Educação Física, devem lutar para não perderem ainda mais direitos, na sociedade e na escola.

Souza e Ramos (2017) destacam que cabe à Educação Física continuar com a sua história de luta. Isso inclui, a partir do lugar da Educação Física na atual Reforma do Ensino Médio, lutar por condições objetivas, para que os jovens de classes populares possam concluir a educação, e aí, então, possam pensar em uma profissionalização, a partir de um projeto de Educação articulado na cultura (corporal), conhecimento, tecnologia e trabalho, entendendo isso como um direito e não como uma concessão.

Concordamos com Escobar (1997) que a prática do professor necessita orientar-se no conhecimento aprofundado da luta ideológica contemporânea que na área pedagógica manifesta-se nas características que o sistema capitalista impõe às atividades da escola, isolando-a dos problemas sociais que incrementam a contraposição dos interesses individuais aos sociais. E, ainda, para a autora, essa leitura não indica que defendemos como primeira tarefa a mudança das consciências, pois o conteúdo da mudança alicerça-se no conhecimento científico, concretizado numa nova prática não respaldada pelo senso comum e sim, pautada, em um Projeto Histórico claro, para ajudar o professor a distinguir as ações necessárias para a formação de um determinado homem e mulher, para um determinado mundo.

Como defende Duarte (2001), a educação, comprometida com a transmissão de conhecimentos que tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcança validade universal e, dessa forma, torna-se mediadora indispensável na compreensão da realidade social e natural, o mais objetivamente possível no estágio histórico, no qual se encontra atualmente o gênero humano.

Conforme Sala (2010), temos a escola como uma instituição cujo papel central é a socialização do conhecimento historicamente elaborado e acumulado pela humanidade, ou seja, temos definido como seu objetivo principal a transmissão-assimilação do saber sistematizado, o que significa definir como atividade nuclear da escola o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares, historicamente construídos e definidos. Isso significa que os conhecimentos apreendidos no espaço escolar, quando compreendidos como elementos científicos, elaborados no processo de produção da vida, portanto, não como verdades que se formaram ao acaso, apresentam-se como imprescindíveis à formação de pessoas conscientes da construção histórica de seu mundo.

O aluno chega à escola trazendo um mundo de conhecimentos pautados nos saberes empiristas de suas práticas cotidianas. Práticas estas, socialmente organizadas por contradições historicamente determinadas como, entre outras, a venda da força de trabalho de homens e mulheres a outros que possuem o capital acumulado, criação de meios tecnológicos, decorrentes da necessidade da produção da mais valia. O que nos leva a concordar com Freitas (2002, p.98) de que

“não é sem razão, portanto, que em nossa sociedade a teoria esteja frequentemente separada da prática”.

Conforme Escobar (1997), as relações sociais capitalistas realizam uma ruptura entre a teoria e a prática, decisão e ação, trabalho intelectual e trabalho manual que de imediato são reproduzidas pela escola. A autora continua sua análise dizendo que o conhecimento oferecido pela escola é reflexo da alienação que se solidifica por ser um conhecimento alheio as necessidades e individualidades do aluno, portanto, empecilho para ser associado ao conhecimento de si mesmo.

Enquanto lógica de apropriação do mundo, o conhecimento não é dado pronto, pois decorre da atividade prática do homem no seu processo de produção e reprodução da vida. Sendo a educação, e conseqüentemente a escola, mediadoras e indispensáveis na compreensão da realidade social e natural, os conteúdos desenvolvidos devem ser elaborados pensando no mundo e sociedade em que estão inseridos os alunos. Não se deve negar o que está acontecendo, mas sim, mostrar para os alunos em que tipo de sociedade estão inseridos, como que se desenvolve o trabalho nessa sociedade e qual a relação com a escola.

Destacamos novamente Sala (2010), que afirma que a escola socializar os conhecimentos historicamente sistematizados e elaborados pela humanidade, não pode significar tomá-los abstratamente ou em sua pretensa autonomia e neutralidade. Essa formulação deve reconhecer o caráter materialmente determinado do conhecimento, bem como reconhecer a própria materialidade como um desenvolvimento contraditório, o que significa abordá-los criticamente.

Os alunos já vêm para a escola com um conhecimento adquirido das suas relações sociais, e na escola, esse conhecimento irá se juntar com o conhecimento científico. Portanto, a função primordial da escola é realizar esse trabalho de sistematização e mediação desses conhecimentos.

Segundo Rays (1999), uma educação deve proporcionar uma relação dialeticamente estabelecida entre teoria e prática, pois desenvolver a prática pedagógica nos seus aspectos de relação dialética entre forma e conteúdo, ou “ação pedagógica” e “saber escolar”, torna-se imprescindível para superação da dicotomia entre teoria e prática predominante na prática pedagógica.

Nesse processo de ensino, da teoria e prática, a ciência, tratada enquanto forma elaborada de pensar, não tem a pretensão de formar grandes filósofos, “mas

fornece critérios de julgamento e de controle, bem como corrigirá as distorções do modo de pensar do senso comum” (GRAMSCI, 1987, p.177).

Kopnin (1978) acredita que o processo de desenvolvimento da ciência e da prática social exige o domínio do processo do pensamento, de maneira que seja possível dirigir o seu desenvolvimento. Além de apreender, o sujeito deve, também, dominar, conquistar, subordinar e governar o pensamento. Isto significa, transformá-lo em meio mais eficiente na conquista prática das potencialidades da natureza e da sociedade. Para tanto, há necessidade da apropriação da totalidade do real, pois este é concebido como um todo indivisível.

Para Kosik (1995), a categoria da **totalidade** é, sobretudo e em primeiro lugar a resposta à pergunta: o que é a realidade? O autor diferencia o entendimento dos que consideram a totalidade concreta como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação e a posição dos que entendem a totalidade como o conjunto de todos os fatos. A totalidade para ele não significa todos os fatos, já que o conhecimento humano não pode abrangê-los, pois sempre é possível acrescentar fatos à realidade.

Totalidade significa, então: “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1995, p.44). Acumular todos os fatos ou reuni-los em seu conjunto, ainda não constitui a sua totalidade. “Os fatos são conhecimentos da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético (...) se são entendidos como partes estruturais do todo” (p.44).

Que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; é justamente neste processo de correlação em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, que se atinge a concretização (KOSIK, 1995, p.41).

Para Engels (1979), é precisamente a transformação da natureza pelo homem, e não a própria natureza como tal, que é o fundamento mais essencial e mais direto do pensamento humano, pois a inteligência do homem aumentou à medida que ele aprendeu a transformar a natureza.

Nesse processo que deve ocorrer a Formação Continuada: em um processo de totalidade, em que as contradições da realidade, da educação e da escola, sejam

entendidas no movimento da contradição. Isso, transita pelo entendimento dos aspectos da Formação Humana, e hoje como se apresenta, o processo de formação da existência humana e seus reflexos na produção do conhecimento.

O sistema capitalista, com o objetivo de superar este momento de crise e manter-se inquestionável, está construindo, através de bases teóricas (sociológicas, filosóficas e científicas), a ideia de que estamos vivendo uma nova sociedade com outra ordem e base, onde cabe aos homens e mulheres, em situações particulares, construir alternativas de sobrevivência. Através desta prática social, torna-se possível, com mais facilidade, ocultar as diretas implicações que a base econômica capitalista está realizando neste momento histórico e colocar os sujeitos e o sistema educacional a seu serviço.

Entendemos que o contexto de Formação Continuada da área da Educação Física precisa de um processo de apreensão e objetivação da cultura corporal, estabelecido de forma coerente entre teoria e prática, rompendo com a prática pragmática e simplista da Educação Física tratar a sua área de conhecimento, que lhe colocaram, no decorrer da história em servidão ao sistema capitalista. Assim, a Formação Continuada deve ser orientada por uma teoria, mas sem deixar a prática de lado. É preciso que o professor consiga fazer uma reflexão do seu trabalho e se abrir a novas possibilidades pela busca de conhecimentos, explorando tanto o ambiente escolar como também a sociedade.

É por essa razão que defendemos a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2003), que procura fundar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento em geral, e conseqüentemente é antagônica a pedagogia do “aprender a aprender”.

[...] a pedagogia histórico-crítica vem sendo construída como uma teoria pedagógica empenhada em elaborar as condições de organização e desenvolvimento da prática educativa escolar como um instrumento potencializador da luta de classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade atual. Dizendo de outra maneira: o que a pedagogia histórico-crítica se propõe é articular a educação escolar com a luta de classe trabalhadora pela superação do capitalismo e implantação do socialismo (SAVIANI, 2003, p.44).

Junto com essa pedagogia, também destacamos a educação que se deseja, onde se pretende ser superadora no sentido de considerar os alunos sujeitos dos seus atos. Souza (2009) destaca:

Uma educação como possibilidade de ser mediadora de formação de sujeitos criadores, sujeitos vistos enquanto processo, precisamente processo de seus atos, que sob o entendimento de movimento dialético as capazes de transformar em liberdade o que hoje, sob o caráter estranhado, apresenta-se como necessidade.

A Pedagogia Histórico-Crítica pretende o desenvolvimento social e histórico dos indivíduos, e este só pode se efetivar na colaboração com o outro, sendo o professor este outro, qualificado, para mediar a aprendizagem dos estudantes (MARSIGLIA; MARTINS, 2013).

A interação do professor e aluno se faz muito presente, ambos como sujeitos ativos, professor também se torna aluno, ensinando e aprendendo. O professor com seu conhecimento, direciona o processo pedagógico, interfere e cria condições necessárias a apropriação do conhecimento para seus alunos, dando assim, saltos qualitativos na aprendizagem. E essa relação se torna ainda mais importante, quando o professor possui uma reflexão pedagógica da sua prática, ou seja, do seu trabalho. É no processo de aprendizagem que ocorre a relação com seus alunos, mediados pelo conhecimento e pelos determinantes históricos sociais que fundamentam essa relação.

Em uma sociedade, onde a educação está voltada apenas pela transmissão dos conteúdos para os alunos, sem se preocupar em torná-los sujeitos críticos, autônomos e criativos, esse tipo de relação professor-aluno se torna uma necessidade. Com isso, podemos citar o Coletivo de Autores (1992, p.14), apresentando características específicas sobre a reflexão pedagógica do professor, que são: diagnóstica, judicativa e teleológica. Essas características dizem tanto a respeito da Formação Docente, quanto o trabalho do professor na escola.

Diagnóstica, porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade (...) judicativa, porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social (...) teleológica, porque determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção.

Assim, possibilita nos apropriarmos de uma concepção voltada para elevar o conhecimento dos alunos, destacando que tanto professores quanto alunos,

aprendem com esse processo. Gramsci (1987, p.37) destaca que “a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, é professor”.

Saviani (1997, p.14) enfatiza novamente que professor e aluno são agentes e produtores da educação, isso porque a educação “é uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada”. Nessa pedagogia, se destacam cinco passos importantes para os professores realizarem com seus alunos, para poderem juntos, resistir a outras formas de ensino e aprendizagem.

Segundo Saviani (1997), podemos também falar em cinco momentos articulados num mesmo movimento, pois o peso e a duração de cada momento variam de acordo com a situação específica, e que não existe uma ordem cronológica dos momentos, podendo estes acontecer ao mesmo tempo, já que são diretamente dependentes um dos outros.

O ponto de partida, ou seja, o primeiro passo é denominado de prática social, que é comum ao professor e aos alunos. Porém, devemos considerar que ambos se encontram em diferentes níveis de compreensão, entretanto, mesmo em relação a essa prática comum, tanto o professor como os alunos, se posicionam diferentemente enquanto agentes sociais.

Segundo Souza (2009), o professor tem a compreensão denominada de síntese precária. Esta é sintética porque implica uma articulação dos conhecimentos e experiências que detém daquela prática social. Porém, tal síntese é precária, uma vez que a sua própria prática pedagógica exige uma antecipação do que lhe será possível desenvolver com os alunos, mas, cujo nível de compreensão, ele não pode conhecer no ponto de partida senão de maneira precária.

Já a visão do aluno, segundo Saviani (1997, p.80) é sincrética, pois:

Por mais conhecimentos e experiências que detenha, sua própria condição de aluno implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participa.

Portanto, é nesse primeiro passo que o professor com o seu conhecimento sintético apresenta o conteúdo que será desenvolvido com os alunos, dialogando e buscando verificar qual o domínio que já possuem e que uso fazem na prática social cotidiana.

O segundo passo é a problematização. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos são necessários dominar.

Para Gasparin (2005), a problematização é um elemento chave na transição entre a teoria e a prática, ou seja, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada. Nesse momento em que são apresentadas e discutidas as razões pelas quais os alunos devem aprender o conteúdo proposto, não por si mesmos, mas em função de necessidades sociais.

A problematização se torna o fio condutor de todas as atividades que os alunos desenvolverão no processo de construção do conhecimento, onde o ensino-aprendizagem estará em função das questões levantadas na prática social, e retomadas de forma mais profunda e sistematizada nesse segundo momento.

O terceiro passo é chamado de instrumentalização. É esse o momento de evidenciar que o estudo dos conteúdos propostos está em função das respostas a serem dadas às questões da prática social que foram consideradas fundamentais na fase da Problematização.

Segundo Gasparin (2005, p.52), esse processo não é linear, mas sim, espiral, onde são retomados aspectos do conhecimento anterior que se juntam novamente, e dessa forma, "o conhecimento constrói-se por aproximações sucessivas: a cada nova abordagem, são apreendidas novas dimensões do conteúdo".

O quarto passo é a catarse. Entendida como "elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens" (GRAMSCI, 1987, p. 53). Para Gasparin (2005), a catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma da construção social e sua reconstrução na escola. Ainda, segundo o autor:

É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado da compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele fez do conteúdo apreendido recentemente. É o novo conceito adquirido. (p.128).

Trata-se, portanto, da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. Esta é a fase em

que o aluno manifesta que assimilou, que assemelhou a si mesmo, os conteúdos e os métodos de trabalho em função das questões anteriormente enunciadas.

E por último, o quinto passo também é chamado de prática social. A prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

Souza (2009) destaca que esse ponto de chegada não é mais entendido de forma sincrética pelos alunos e não mais entendido de forma sintética e precária pelo professor. Neste momento, professor e aluno chegam à compreensão denominada síntese orgânica. Isto demonstra, que ambos se encontram em constante processo de aprendizagem, demonstrando provisoriamente a produção teórico/prática.

Saviani (2003) destaca que a teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação.

O trabalho pedagógico deve estar sempre relacionado à vida social e à criação. O professor não deverá ser um mero reproduzidor de cartilhas, livros didáticos e de propostas burguesas. Sua tarefa é criar possibilidades para o aprendizado, realizando um exame crítico da vida, de modo que a educação seja criadora da realidade (VIGOTSKI, 2003). O professor não é o centro da atividade pedagógica, mas um guia da criança no processo de internalização da cultura e no desenvolvimento das funções superiores (PINO, 2000b; TUNES; TACCA; JÚNIOR, 2005).

Desse modo, para Vigotski (2003, p.296):

O professor tem um novo e importante papel. Ele tem de transformar em organizador do ambiente social, que é o único fator educativo. Sempre que ele age como um simples propulsor que luta os alunos de conhecimentos,

pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa ou uma excursão. Quando o professor dá uma aula ou explica uma lição, ele assume só em parte o papel de professor, precisamente na parte de seu trabalho em que estabelece a relação da criança com os elementos do ambiente que age sobre ela. Mas sempre que expõe apenas fragmentos de algo separado ele deixa de ser professor.

Diante da Pedagogia Histórico-Crítica e da formação do professor, concordamos com Freire (1997), que acredita que o papel do professor é estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem, em que o professor, ao passo que ensina, também aprende. Juntos, professor e alunos aprendem, em um encontro democrático e afetivo, em que todos podem se expressar.

Através da Formação Humana do professor, das suas ideias e da sua resistência, podemos acreditar em uma educação de melhor qualidade para todos. Devemos defender a disciplina de Educação Física na escola, entendendo-a não como reprodutora de movimentos, mas sim, destacando sua importância frente a cultural corporal e os conteúdos que a regem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final do nosso estudo, retomando primeiramente o objetivo do mesmo: apresentar um entendimento de Formação Continuada para a área da Educação Física, pautado na relação dialética entre Formação Docente e Formação Humana.

Com base na Formação Continuada para os professores, em específico aos de Educação Física, nosso estudo foi pautado na relação dialética do singular-particular-universal. Para Lukács (1967), essa dialética é uma propriedade objetiva dos fenômenos. Por essa razão, a lógica e a epistemologia que pretendem apreender a realidade em suas conexões essenciais e básicas, devem orientar-se pela perspectiva de revelar a interpenetração dialética entre singularidade, particularidade e universalidade. Com isso, utilizamos a tríade singular-particular-universal, para as categorias: Formação Continuada, Formação Docente e Formação Humana.

A Formação Continuada em Educação Física corresponde à **singular**, pois, existe um contexto específico para aquele professor, na escola onde ele atua. A Formação Docente do professor, consideramos como **particular**, ou seja, essa formação é comum entre os docentes. **Universal** é a Formação Humana do professor, onde se leva em consideração a história, cultura, e toda organização do trabalho do professor, no seu processo de tornar-se humano.

Destacamos a Formação Humana relacionada com a cultura, visto que, toda cultura é uma construção histórico e social. O que torna o ser humano verdadeiramente humano são as suas características, construídas ao longo da história social. Seus hábitos, costumes, crenças, maneira de agir, são culturalmente estabelecidos pelo processo histórico. A cultura é considerada histórica e social. Histórica porque varia de uma época para a outra, nas relações estabelecidas em cada uma dessas épocas, e social, porque é partilhada por pessoas no contexto social e transmitida por meio de práticas sociais específicas, de uma geração para a outra.

Ao levarmos em conta o desenvolvimento humano, a partir de Vigotski (1999), compreendemos que a história expressa a concepção que o sujeito tem sobre si e sobre a realidade, onde se estabelecem dois níveis de desenvolvimento: o real e o

potencial. O real corresponde às conquistas já constituídas no sujeito, e o potencial equivale ao que se encontra ainda em processo de desenvolvimento. O desenvolvimento humano, conseqüentemente a formação do ser humano, se apresenta também como forma omnilateral, ou seja, compreendendo integralmente o indivíduo, em todas as potencialidades e sentidos. Porém, pensar a cultura e o desenvolvimento humano, rumo ao entendimento omnilateral do sujeito, sem a categoria trabalho, torna-se limitado.

A Formação Docente se destaca através do trabalho do professor, portanto, no processo do ser humano tornar-se humano, o trabalho é o principal mediador. O trabalho não se reduz a qualquer atividade, mas é uma atividade orientada a um fim, e é através dele que o homem se objetiva na natureza, nos instrumentos, com uma determinada finalidade, à qual subordina sua vontade e sua ação. A adequação do trabalho humano a um fim é essencial ao processo de trabalho humano.

O processo de trabalho, [...], é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independentemente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1980, p.146).

Na categoria trabalho, levando em conta a carreira do professor, destacamos os trabalhos material e imaterial, e os trabalhos produtivo e improdutivo. Entendemos que se tratando na esfera pública, o trabalho do professor circula entre o imaterial e improdutivo, pois não participa diretamente da produção de mais-valia, mas sim, considerado como uma prestação de serviço.

Se analisarmos o trabalho do professor na escola privada, se torna então, trabalho produtivo, pois gera lucro para os empresários e conseqüentemente faz parte da esfera capitalista. E como cita Marx (1970, p.27) “a força de trabalho é pois uma mercadoria que seu proprietário, o trabalhador assalariado, vende ao capital. Para que? Para viver”.

Tanto a educação, quanto à Educação Física vêm passando por momentos difíceis. Destacamos na conjuntura atual para a área, a Reforma do Ensino Médio, implementada sob a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral.

Essa reforma afeta tanto os professores, quanto os alunos por três principais motivos. O primeiro, estabelece uma estrutura curricular comum para todas as escolas (BNCC). No segundo, os estudantes serão direcionados a uma formação profissionalizante, ou voltada para uma formação geral, dividindo os jovens entre uma carreira técnica e uma trajetória de preparação ao ensino superior. E no terceiro, o conhecimento das áreas da sociologia, arte, filosofia e Educação Física são consideradas como “estudos e práticas”, mostrando uma tentativa de secundarizar os componentes curriculares que tratam da estética, da política e da cultura corporal. Assim, parece indicar que tais áreas não “servem” de modo imediato para que o trabalhador se insira no mercado de trabalho, e muito menos, para a sua formação crítica.

Nesse contexto, a pedagogia do “aprender a aprender” passa a ser revigorada nos meios educacionais, pois enfatiza que a escola não tem a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim preparar os alunos, com ênfase na técnica, para a adaptação no meio capitalista. Isso nos remete, a um histórico do pensamento pedagógico brasileiro, cujos acontecimentos nos conduzem a entender o modo como se encontra a educação escolar hoje.

Em contrapartida a essa pedagogia, acreditamos e defendemos a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2003), a qual defende a especificidade da escola e a importância do trabalho do professor, como forma indispensável para o desenvolvimento cultural e crítico dos alunos. Essa pedagogia é dividida em cinco passos: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social.

A interação do professor e aluno é fundamental nessa pedagogia, pois ambos são considerados sujeitos ativos: professor e aluno ensinam e aprendem. O professor com seu conhecimento, vai direcionar, interferir e criar condições para o processo pedagógico, cuja objetivo será a apropriação do conhecimento, dando saltos qualitativos na aprendizagem.

Reiteramos que é nesse processo que a Formação Continuada para os professores de Educação Física deve se encontrar. Em um processo em que abarca a totalidade, onde a apreensão e objetivação da cultura corporal seja estabelecida de forma coerente entre teoria e prática, como também, as contradições da realidade, sejam entendidas nesse movimento. Isso, passa por entender os

aspectos da Formação Humana e hoje como se apresenta o processo de formação da existência do ser humano e seus reflexos na produção do conhecimento.

Portanto, respondendo à questão que norteou esse estudo, ou seja, “o que é Formação Continuada na sua relação com a Formação Humana e Formação Docente para a área da Educação Física?”, podemos inferir que uma Formação Continuada pautada na relação entre Formação Humana e Formação Docente para a área da Educação Física, é aquela que compreende o professor na sua singularidade, particularidade e universalidade. Entender o professor enquanto síntese de múltiplas determinações torna-se necessário no entendimento e desenvolvimento de um processo de Formação Continuada, para que esta se torne verdadeiramente, um salto qualitativo para a educação e para a Formação Humana.

O professor, conseqüentemente a educação e a escola, precisam ser entendidos na sua totalidade. Evitando assim, que o objetivo da Formação Continuada se limite a uma simples atualização de conhecimentos, mas sim, que conduza ao entendimento dos motivos e contradições da nossa sociedade e educação.

É nesse processo que tanto a Formação Humana, quanto a Formação Docente, são essenciais para a compreensão de uma Formação Continuada qualificada para a Educação Física. Sem esse entendimento, torna-se difícil uma formação de superação, frente as contradições atualmente postas em nossa realidade.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M.A.S.; SCHEIBE, L. Formação e valorização: desafios para o PNE 2011/2020. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.4, n.6, p.77-90, jan/ jul 2010.

ALTENFELDER, A. H. **Desafios e tendências em formação continuada**. Constr. psicopedag. v.13 n.10 São Paulo, 2005.

ANDERY, et al. **Olhar para a história: Caminho para compreensão da ciência hoje**. In: Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. São Paulo/Rio de Janeiro: Espaço e tempo, 1996.

ANDRÉ, M. et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação. **Políticas de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação no Contexto dos anos 2000**. Documento Final do XV Encontro Nacional, Caldas Novas (MG), 2010.

ANTUNES, M. F. S; AMARAL, G. A; LUIZ, A. R. Proposta Curricular para a Educação Física: uma experiência a partir da formação continuada. **Motrivivência**, Porto Alegre, v. 26, n. 31, p.143-162, Dez./2008.

ANTUNES, R. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Londrina, PR, v. 1, n. 1, p. 25-33, jun, 2009.

\_\_\_\_\_. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. Coimbra: CES/Almedina, 2013a.

\_\_\_\_\_ (org.). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2013b.

BAGATINI, G. Z; SOUZA, M. S. Formação continuada para professores de Educação Física: análise da produção do conhecimento. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 01-18, abril/julho, 2019.

BARBOSA, I. G; ALVES, N. N. de L. Currículo da educação infantil e trabalho docente: perspectiva sócio-histórica dialética. In: SOUZA, R. C. C. R de; MAGALHÃES, S. M. O. **Formação, profissionalização e trabalho docente**: em defesa da qualidade social da educação. Mercado das Letras, 2016, p. 202-221.

BARTOLOZZI, E.; VENTORIM, S; CÔCO, V. O trabalhador docente do Espírito Santo: aproximações gerais sobre o perfil e suas condições de trabalho. In: BARTOLOZZI, E.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (orgs). **O trabalho docente na educação básica: O Espírito Santo em questão**. Fino Traço: Belo Horizonte, MG, 2012. Cap.2. p. 19.

BATISTA, D. M. D. et al. A produção científica no CBCE/CONBRACE: a formação continuada de 2007 a 2013 em foco. **Motrivivência**, Porto Alegre, v. 27, n. 46, p. 69-83, dezembro/2015.

BORGES, M.C. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos**. 1.ed. – São Paulo: Paulus, 2013.

BRACHT, V. **Sociologia Crítica do Esporte: Uma introdução**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005, 136 p.

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20152018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 12 de junho de 2019.

CANEN, A. O multiculturalismo e o papel da pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n.1, p.17-30, Jan./Jun. 2008.

CHAUÍ, M. **Convite a Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

CHEPTULIN, A. **A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa – Ômega, 1982.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor).

CUNHA, M. Formação Continuada. In: MOROSINI, M.C. et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p.368.

DAMIANI, I. R.; MELO, C. K. Desafios na formação continuada: lidando com a complexidade da rede de ensino. **Motrivivência**, Porto Alegre, Ano XVIII, n. 27, p. 139-153, Dez./2006.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

DI GIORGI, C. A. G. et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”** – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, Autores associados, 2001.

\_\_\_\_\_. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber na educação escolar. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XXI, nº 71, julho de 2000.

ENGELS, F. **Dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **A dialética da natureza**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da Didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica: experiência na disciplina escolar Educação Física**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 1997.

FERREIRA, D. J. **Universidade e formação continuada de professores: entre as possibilidades e as ações propositivas**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2007.

FERREIRA, J. da S.; SANTOS, J. H.; COSTA, B. O. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 37, n.3, p. 289-298, 2015.

FREIRE, P. **Conscientização - Teria e prática da libertação ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Centauro. 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, H. L. C. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 23, N. 80, Campinas, dez, 2002.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIZZO, G. A produtividade da Educação Física improdutiva. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 03, p. 209-232, setembro/dezembro de 2008.

GADOTTI, M. Significado e desafio da educação básica. In: INTERNATIONAL WORKSHOP - WORLD UNIVERSITY SERVICE (WUS). Education for all: a challenge for democracy and human rights. **Anais...** New Delhi, India, 1991.

GARCIA, C. M. La formacion inicial y permanente de los educadores. In: CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. Los educadores en la sociedad del siglo XXI. **Anais...** Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Universidad de Sevilla, 2002, p. 161-94.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, nº 37, jan./abr., 2008.

GOMES, J. Formação Continuada do Professor de Educação Física e a Construção de Práticas Pedagógicas Multiculturalmente Orientadas. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XX, n. 31, p. 192-206, Dez. 2008.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1987.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo, v. 2, 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KOPNIN, P.V. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia**. 12 reimp da 1 ed, (1988), São Paulo: Brasiliense, 2000.

LAVOURA, T. N; MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 345-376, jun. 2015.

LAZARINI, A. Q. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani**: apontamentos críticos. [Tese doutorado em educação] Universidade Federal de Santa Catarina, 528p. 2010.

LEONTIEV, A. N. (1983). **Actividade, conciencia e personalidad**. Habana: Pueblo e Educación. (Trabalho original publicado em 1978).

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004, p. 279-285.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUIZ, I. C. et al. Práticas de apropriação dos professores de educação física nas formações continuadas: trilhando a produção de sentidos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 70-88, Dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Narrativas de formação continuada: sentidos produzidos por professores de Educação Física. **Motrivivência**, Porto Alegre, v. 27, n. 44, p. 93-108, maio/2015.

LUKÁCS, G.. **Estética I: La peculiaridad de lo estético**. Barcelona, México, DF: Grijalbo.1967

MANACORDA, M. A. L. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARIN, E.C. et al. Formação Continuada em educação física: relação entre mundo do trabalho, políticas educacionais e educação. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n.2, p. 259 – 278, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARTINS, L. M; DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Textos filosóficos**. Lisboa: Presença, [s.d.].

\_\_\_\_\_. **Trabajo asalariado y capital**. Barcelona: Nova Terra, 1970.

\_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política** (Vol. 1, Tomos 1-2, 20ª ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2002. (Original publicado em 1867)

\_\_\_\_\_. **O capital: teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico** (Livro 4). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

\_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política**. 11. ed. São Paulo: Bertrand Brasil – DIFEL, 1987, v. 1.

\_\_\_\_\_. **Textos sobre educação e ensino**. 4.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução Frank Muller. 3.ed. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. **Anais...** 2012. Disponível em: <  
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>>. Acesso em 21 de maio de 2018.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, A; OLIVEIRA, N. Modelos de Formação Humana: paideia, Bildung, formação omnilateral. In: BOMASSARO, L.C; DALBOSCO, C.; HERMANN, N. (Orgs). **Percursos Hermenêuticos e Políticos: Homenagem a Hans-George Flickinger**. Passo Fundo: Ed. UPF; Porto Alegre: Ed. PUCRS; Caxias do Sul: Ed. UCS, 2014. p. 208-222.

ORTIGARA, V.; SILVA, M. B.; VITÓRIO, V. Proposta Curricular de Santa Catarina e a Formação Continuada na GERED de Criciúma/SC: a continuidade da descontinuidade. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 42, p. 175-184, junho/2014.

PEDROSO, R. de J. **Perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores da Educação Básica**: trabalho de formação continuada realizado no município de Telêmaco-Borba-PR. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1998

PINO, A. A psicologia concreta de Vigotski: Implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **Psicologia & Educação**: revendo contribuições. São Paulo: EDC, p. 31-55, 2000a.

\_\_\_\_\_. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 71, p. 45-78, 2000b.

PINTO, C. L. L., BARREIRO, C. B., SILVEIRA, D. do N. Formação Continuada de Professores: Ampliando a Compreensão Acerca Deste Conceito. **Revista Thema**, v.7, n1, 2010.

RAYS, O. A. Seleção e organização do saber escolar: concepções de processamento. Rays, O. A. (org.). **Trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

SALA, M. Alienação e emancipação na transmissão do conhecimento escolar: um esboço preliminar. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 83-98, 2010.

SANTOS, M.S; CARDOZO, E.N.R; MIRANDA, A.L.F. Relações entre capitalismo e formação humana e as implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski. In: XIII Congresso Nacional De Educação (EDUCERE). **Anais...** Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017.

SANTOS NETO, A. B. Trabalho produtivo e trabalho improdutivo nas “teorias da mais-valia” de Karl Marx. **Em Debate**, Florianópolis, n. 8, p. 5-22, jul./dez. 2012.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C.J. et al (org.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Revista HISTEDBR** on-line, Campinas, n. 3, jul. 2001.

\_\_\_\_\_. Perspectiva marxiana do problema subjetividade intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 21-52, 2004.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 8ª ed., 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. (Educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 143-155, São Paulo: 2009.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

SENA, D. C. S. et al. A BNCC em Discussão na Formação Continuada de Professores de Educação Física: Um relato de Experiência, Natal/RN, **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 49, p. 227-241, Dez. 2016.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, p. 619-34, set/dez 2006.

SICHELERO, J. J.; REZER, R. Formação Continuada em Educação Física: algumas reflexões. **Motrivivência**, Florianópolis, v.25, n. 40, p. 25-40, Jun. 2013.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SOUSA, N.C.P de; HUNGER, D.A.C.F; CARAMASCHI, S. A Dança na Escola: um sério problema a ser resolvido. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.2 p.496-505, abr./jun. 2010.

SOUZA, M. da S. **Esporte escolar**: possibilidade superadora no plano da cultura corporal. São Paulo: ícone, 2009.

SOUZA, M. da S.; RAMOS, F. Educação física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual Reforma do Ensino Médio. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 71-86, setembro/2017.

TAFFAREL, C. Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico: contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXII, nº 35, p.18-40, dezembro/2010.

TEIXEIRA, F. J. S. **Análise crítica do mercado de trabalho de Fortaleza à luz das categorias de Trabalho Produtivo e Improdutivo**. Fortaleza: SINE/CE, 1988, p. 1-34.

TEIXEIRA, S. R.; MELLO, S. M. **Formação de professores**: uma teoria para orientar a prática. 2015. Texto não publicado.

TUNES, E.; TACCA, M.; JÚNIOR, R. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], FapUNIFESP (SciELO), v. 35, n. 126, p.689-698, dez. 2005.

VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. A psicologia e o professor. In: **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre, RS: Artmed, p. 295-306, 2003.