



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

MARCELLA PRISCILLA POUSO SILVA

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM
REDE NACIONAL:**

Fundamentos histórico-normativos e produção dos recursos educacionais na
Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília.

**BRASÍLIA
2025**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

MARCELLA PRISCILLA POUSO SILVA

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM
REDE NACIONAL:**

Fundamentos histórico-normativos e produção dos recursos educacionais na
Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília.

Projeto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade de Brasília para exame de qualificação do curso de mestrado em Educação Física.

Linha de pesquisa: 2.1 Estudos Socioculturais, Políticos, Pedagógicos e Psicológicos.

Orientadora: Prof^a. Dra. Jessica Serafim Frasson

**BRASÍLIA
2025**

“Dedico esta jornada à Educação, força que salvou minha vida e me deu propósito. Aos ancestrais e às mulheres da minha linhagem que, com lutas silenciosas, teceram o fio da história por um amanhã melhor. Ao passado construído com sacrifício e à herança que hoje me sustenta. E, de forma mais profunda, à semente pura do amor e à formosa promessa de vida que, em breve, florescerá.”

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. NATUREZA DO ESTUDO: Dissertação de mestrado

2. INSTITUIÇÃO: Universidade de Brasília

3. UNIDADE: Faculdade de Educação Física

4. PROGRAMA: Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade de Brasília

5. LINHA DE PESQUISA: 2.1 Estudos Socioculturais, Políticos, Pedagógicos e Psicológicos.

6. TEMA DA PESQUISA: Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede.

7. TÍTULO DA PESQUISA: PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL: Fundamentos histórico-normativos e produção dos recursos educacionais na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília.

8. PROBLEMA DE PESQUISA:

- Como tem se desenvolvido a pesquisa e a produção do conhecimento no Programas de Mestrado profissional em Educação Física em Rede Nacional da Universidade de Brasília (PROEF/FEF-UNB)?

9. OBJETIVOS

9.1. OBJETIVO GERAL:

- Analisar o processo histórico de criação e implementação do programa e compreender a pesquisa e a produção do conhecimento das três primeiras turmas do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede

Nacional da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (PROEF/FEF-UnB).

9.2 . OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Examinar os marcos históricos, leis, normas e portarias que contribuíram para a consolidação do PROEF, situando-o no contexto mais amplo da educação superior no Brasil.
- Identificar, localizar e analisar a produção do conhecimento das três primeiras turmas do PROEF/FEF-UnB, compreendidas entre os anos de 2018 a 2024.
- Mapear e descrever os temas, os objetos de pesquisa e os referenciais teórico-metodológicos utilizados nos recursos educacionais das primeiras 3 turmas.
- Compreender a relação dos recursos educacionais produzidos pelas primeiras 3 turmas com os eixos e princípios do PPP que as orientavam.

RESUMO

Este estudo teve como tema central a análise da trajetória histórico-institucional e da produção do conhecimento no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. A pesquisa justificou-se pela relevância do programa na formação continuada de docentes e pelo seu potencial em tensionar a epistemologia tecnicista na Educação Física escolar. O objetivo geral consistiu em analisar o processo histórico de criação do programa e compreender a produção do conhecimento das três primeiras turmas do polo da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília. Metodologicamente, adotou-se o Modelo Escandinavo (Dissertação por Artigos), estrutura que buscou atuar como vetor de difusão de um saber crítico. A investigação foi composta por dois artigos interdependentes. O primeiro artigo, de caráter histórico-normativo, utilizou a revisão narrativa e a pesquisa documental para reconstituir a institucionalização da pós-graduação no Brasil e situar a trajetória do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. Os resultados desse primeiro estudo evidenciaram que a consolidação do programa foi marcada por uma virada normativa, culminando na migração para a Área de Avaliação 51 (Ciências e Humanidades para a Educação Básica), o que legitimou a pesquisa aplicada e a relevância social como critérios de excelência. O segundo artigo consistiu em um "Estado do Conhecimento" sobre os 29 recursos educacionais produzidos pelas três primeiras turmas da Universidade de Brasília. Os resultados revelaram uma tensão produtiva: embora tenha havido o predomínio do formato de Unidade Didática (48,28%), sugerindo uma tendência prático-instrumental, constatou-se uma sólida fundamentação na Pedagogia Histórico-Crítica e na Abordagem Crítico-Superadora em cerca de 78% desses materiais. Identificou-se, ainda, que o silêncio normativo do Projeto Político-Pedagógico sobre a conceituação dos recursos educacionais impôs o risco de burocratização da produção. Concluiu-se que o programa ocupou um lugar liminar na pós-graduação, configurando-se como um campo de disputas onde a intencionalidade política dos professores-pesquisadores buscou subverter estruturas pedagógicas hegemônicas

Palavras-chave: Pós-graduação *stricto sensu*; PROEF; Mestrado Profissional; Recurso Educacional; Pesquisa de Revisão.

ABSTRACT

This study focused on the analysis of the historical-institutional trajectory and knowledge production within the National Network Professional Master's Program in Physical Education. The research was justified by the program's relevance in the continuing education of teachers and its potential to challenge the technicist epistemology in school Physical Education. The general objective consisted of analyzing the historical process of the program's creation and understanding the knowledge production of the first three cohorts from the Faculty of Physical

Education at the University of Brasília. Methodologically, the Scandinavian Model (Dissertation by Articles) was adopted, a structure that sought to act as a vector for the diffusion of critical knowledge. The investigation was composed of two interdependent articles. The first article, of a historical-normative nature, used narrative review and documentary research to reconstruct the institutionalization of graduate studies in Brazil and situate the trajectory of the National Network Professional Master's Program in Physical Education. The results of this first study showed that the program's consolidation was marked by a normative turn, culminating in the migration to Assessment Area 51 (Sciences and Humanities for Basic Education), which legitimized applied research and social relevance as criteria of excellence. The second article consisted of a "State of Knowledge" review concerning the 29 educational resources produced by the first three cohorts at the University of Brasília. The results revealed a productive tension: although there was a predominance of the Didactic Unit format (48.28%), suggesting a practical-instrumental tendency, a solid foundation in Historical-Critical Pedagogy and the Critical-Overcoming Approach was observed in approximately 78% of these materials. Furthermore, it was identified that the normative silence of the Political-Pedagogical Project regarding the conceptualization of educational resources imposed a risk of bureaucratization of production. It was concluded that the program occupied a liminal place in graduate studies, configuring itself as a field of dispute where the political intentionality of teacher-researchers sought to subvert hegemonic pedagogical structures.

Keywords: *Stricto sensu* Graduate Studies; PROEF; Professional Master's; Educational Resource; Review Research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição das IES associadas ao PROEF por região

30

LISTA DE QUADRO

Quadro 1- Distribuição dos 29 recursos educacionais por tipo

52

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Grau de relação do corpus com o PPP (2022)

59

LISTA DE SIGLAS

- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBCE** - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
- CFE** - Conselho Federal de Educação
- CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- DP** - Doutorado Profissional
- EaD** - Educação a Distância
- FAPESP** - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- FINEP** - Financiadora de Estudos e Projetos
- FNDCT** - Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- IES** - Instituições de Ensino Superior
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases
- MEC** - Ministério da Educação
- MP** - Mestrado Profissional
- PNPG** - Plano Nacional de Pós-Graduação
- PPGEF** - Programa de Pós-Graduação em Educação Física
- PROEF** - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
- PROEB** - Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica
- PROFBIO** - Programa de Mestrado Profissional em Biologia
- PROFEI** - Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Informática
- ProfArtes** - Programa de Mestrado Profissional em Artes
- PROFGEO** - Programa de Mestrado Profissional em Geografia
- ProFis** - Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Física
- ProfHistória** - Programa de Mestrado Profissional em História
- Profletras** - Programa de Mestrado Profissional em Letras
- PROFilo** - Programa de Mestrado Profissional em Filosofia
- PROFQUI** - Programa de Mestrado Profissional em Química
- PROFSOCIO** - Programa de Mestrado Profissional em Sociologia
- SBPC** - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
- UAB** - Universidade Aberta do Brasil
- UEM** - Universidade Estadual de Maringá
- UFG** - Universidade Federal de Goiás
- UFMG** - Universidade Federal de Minas Gerais
- UFMT** - Universidade Federal do Mato Grosso

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco

UnB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	14
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	16
3. ARTIGO 1.....	19
O lugar do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional na pós-graduação strictu sensu.....	19
INTRODUÇÃO.....	19
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	21
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CIÊNCIA E DA PÓS-GRADUAÇÃO.....	22
Normas que estruturam o mestrado profissional e balizam a trajetória do PROEF...24	
I) Do Parecer 977/1965 à Área CHEB (2023).....	24
II) Criação, consolidação e particularidades do PROEF.....	27
Figura 1 – Distribuição das IES associadas ao PROEF por região.....	30
SÍNTESE INTERPRETATIVA.....	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS.....	35
4. ARTIGO 2.....	40
A produção de recursos educacionais: indícios iniciais de uma EF escolar crítica no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física da Universidade de Brasília.....	40
INTRODUÇÃO.....	41
O PROEF.....	45
ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	52
Quadro 1- Distribuição dos 29 recursos educacionais por tipo.....	54
Gráfico 1 - Grau de relação do corpus com o PPP (2022).....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS.....	64
5. CONSIDERAÇÃO FINAL DA PESQUISA.....	68

1. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

A partir do meu entusiasmo por contribuir para o campo acadêmico e científico da Educação Física (EF) e com apoio da minha diligente orientadora - o interesse por estudar o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade de Brasília (UnB) tomou conta de mim. No entanto, para compreender este programa da pós-graduação (PG) *stricto sensu* brasileira, e ter arcabouço para estruturar a escrita do projeto de dissertação, precisei entender algumas das determinações do referido programa, bem como revisitar a história do PROEF e sua constituição na FEF-UnB.

Portanto, o tema central desta pesquisa é a análise histórica e institucional da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, com foco na implementação e desenvolvimento do PROEF/FEF-UnB, culminando na análise da produção do conhecimento sobre e com ele, especialmente a partir das primeiras três turmas que concluíram o curso (de 2018 a 2024). A escolha deste tema se justifica pela relevância deste programa no contexto da formação continuada de professores de Educação Física (EF) e seu impacto na qualidade da educação básica no Brasil.

O PROEF tem como objetivo principal a qualificação de professores da educação básica, com um enfoque na prática social e na função pedagógica da EF, incentivando o desenvolvimento de inovações educacionais que atendam às demandas da sociedade contemporânea. Neste sentido, a realização deste estudo é importante para compreender os desafios e avanços na formação de professores e a efetivação de práticas pedagógicas inovadoras que contribuem para a melhoria do ensino de Educação Física nas escolas públicas.

Assim, o problema central desta pesquisa é investigar como tem se desenvolvido a pesquisa e a produção do conhecimento no PROEF/FEF-UnB. Tal questionamento se materializa no objetivo Geral da dissertação que busca analisar o processo histórico de criação e implementação do programa e compreender a pesquisa e a produção do conhecimento produzido pelas três primeiras turmas do PROEF/FEF-UnB.

Para compreensão do objeto geral e diálogo com questão orientadora da pesquisa, a investigação se desdobra nos seguintes objetivos específicos: Examinar

os marcos históricos, leis, normas e portarias que contribuíram para a consolidação do PROEF, situando-o no contexto mais amplo da educação superior no Brasil; Identificar, localizar e analisar a produção do conhecimento e os recursos educacionais produzidos pelas três primeiras turmas do PROEF/FEF-UnB que se formaram entre os anos de 2018 a 2024; Mapear e descrever os temas, os objetos de pesquisa e os referenciais teórico-metodológicos utilizados nas pesquisas realizadas no âmbito do PROEF/FEF-UnB; e, compreender a relação dos recursos educacionais com os eixos e princípios do PPP do PROEF.

Destaca-se que esta pesquisa será apresentada no formato escandinavo (Dissertação por Artigos) – uma estrutura que se consolidou internacionalmente e que tem sido cada vez mais acolhida pelos programas de pós-graduação brasileiros. Essencialmente, este modelo compreende uma Moldura (ou Capa/Frame) que estabelece o arcabouço teórico-metodológico e a narrativa unificada da pesquisa, interligando dois artigos científicos autônomos que contém os resultados específicos.

A realização deste estudo justifica-se pela centralidade do PROEF na formação continuada de professores de Educação Física e pelo seu impacto direto na qualificação da educação básica pública brasileira. Investigar este programa permite compreender como a articulação entre o saber acadêmico e a intervenção prática pode gerar inovações pedagógicas que atendam às demandas sociais contemporâneas, fortalecendo a função pedagógica da área. Assim, a pesquisa assume relevância ao desvelar os desafios e avanços na formação docente, posicionando o PROEF/FEF-UnB como um espaço vital de resistência à desvalorização da escola pública.

Nesse contexto, a escolha pelo Modelo Escandinavo reside na sua natureza pragmática, pois otimiza a disseminação científica e alinha a produção acadêmica aos indicadores de avaliação da pós-graduação. Contudo, a adoção deste formato impõe uma reflexão crítica, pois ele se insere em um sistema de pressão por produtividade que opera sob a lógica do "publique ou pereça". Para esta dissertação, tal escolha não visa adentrar a mera quantificação, mas sim utilizar a ferramenta de maior visibilidade do sistema — o artigo científico — como um vetor tático para que o saber crítico e os saberes situados aqui analisados alcancem e tensionam o próprio campo científico a partir de sua principal plataforma de difusão.

Partindo da análise da trajetória histórico-institucional e da materialização do

conhecimento gerado no programa, estabelecemos a Hipótese Geral que norteia este estudo: o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional da UnB (PROEF/FEF-UnB) tem efetivamente contribuído para tensionar a epistemologia tecnicista historicamente dominante na Educação Física escolar, rejeitando uma racionalidade instrumental e valorizando a produção de saberes situados, críticos e comprometidos com a transformação da prática pedagógica na Educação Básica.

A confirmação desta Hipótese Geral é buscada através da articulação dos dois artigos científicos que compõem a dissertação, cada qual com suas hipóteses específicas. O Artigo 1 (Análise Histórico-Normativa) levanta a hipótese específica de que a consolidação do PROEF se deu a partir de um arcabouço normativo-institucional que, embora subordinado às normas e dispositivos de avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação, que historicamente privilegiam métricas acadêmicas tradicionais, estabeleceu as bases formais para a emergência de uma perspectiva pedagógica voltada à relevância social e ao impacto direto na escola pública.

Este estudo contextualiza as condições de possibilidade para o desenvolvimento de um programa que busca equilibrar a excelência acadêmica exigida pelas agências de fomento com o compromisso ético-político de transformação da prática docente na Educação Básica. Já o Artigo 2 (Análise dos Recursos Educacionais) sustenta a hipótese específica de que a análise da produção dos Recursos Educacionais (REs) irá materializar a efetivação dos princípios e objetivos críticos anunciados no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do PROEF/FEF-UnB, demonstrando que os REs são utilizados como ferramentas de práxis transformadora pelos professores-pesquisadores, e não apenas como produtos técnicos. Em sua totalidade, a dissertação busca demonstrar, por meio da análise do contexto (Artigo 1) e da materialização (Artigo 2), que o PROEF/FEF-UnB se configura como um campo de disputas epistêmicas onde a superação do tecnicismo está em curso, reforçando a validade da Hipótese Geral.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta seção tem como finalidade descrever a abordagem metodológica global da pesquisa, garantindo a coerência entre os artigos e sua articulação direta com o Objetivo Geral da dissertação — Analisar o processo histórico de criação e implementação do programa e compreender a pesquisa e a produção do conhecimento das três primeiras turmas do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (PROEF/FEF-UnB). O estudo, em sua totalidade, baseia-se em uma abordagem qualitativa que articula a análise histórico-institucional do PROEF/FEF-UNB com a materialização dos recursos educacionais. A coerência metodológica da dissertação é garantida pela divisão do objeto em duas frentes de investigação que, em conjunto, cumprem integralmente o objetivo geral da pesquisa. A primeira se dedica ao componente histórico-institucional, e a segunda, ao componente de produção de conhecimento.

O primeiro estudo (artigo 1), intitulado "O lugar do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) na pós-graduação *stricto sensu*", adota o delineamento de revisão de literatura de caráter narrativo, combinada com pesquisa documental (Minayo, 2001). O estudo teve como objetivo reconstituir o processo de institucionalização da pós-graduação no Brasil e examinar as normativas do MEC e da CAPES que orientam os Mestrados Profissionais, situando a trajetória do PROEF e do PROEF/FEF-UnB neste cenário. Este artigo se relaciona diretamente com o primeiro objetivo específico da dissertação, que é examinar os marcos históricos, leis, normas e portarias que contribuíram para a consolidação do PROEF e PROEF/FEF-UnB, situando-o no contexto mais amplo da educação superior no Brasil. Ao fornecer o contexto histórico-normativo do programa, o Artigo 1 estabelece o arcabouço necessário para a primeira parte do objetivo geral da dissertação: a análise do processo histórico de criação e implementação do programa.

O segundo estudo que compõe esta pesquisa (artigo 2), é intitulado de "PROEF/UnB e a produção de recursos educacionais: indícios iniciais de uma EF escolar crítica". O artigo configura-se como uma pesquisa de revisão do tipo "Estado do Conhecimento", com enfoque qualitativo (Romanowski, 2006). Objetivou investigar e analisar os REs produzidos pelos professores-pesquisadores das três

primeiras turmas formadas pelo PROEF na FEF-UnB, buscando evidências do potencial socialmente referenciado da IEs associada. Este artigo é responsável por dialogar com os demais objetivos específicos da dissertação, que se voltam para a pesquisa e a produção de conhecimento no âmbito das três primeiras turmas, formadas pelo programa ao buscar identificar, localizar e analisar a produção do conhecimento e os recursos educacionais produzidos; mapear e descrever os temas, os objetos de pesquisa e os referenciais teórico-metodológicos utilizados pelos autores; e, por fim, compreender a relação das produções acadêmicas com os eixos e princípios do PPP que orientavam o curso à época da conclusão dessas três turmas. Desta forma, o Artigo 2, por meio da análise de seu corpus de vinte e nove dissertações e seus respectivos REs, é o responsável por cumprir a segunda parte do objetivo geral da dissertação: compreender a pesquisa e a produção do conhecimento no PROEF/FEF-UnB a partir das suas primeiras três turmas.

Em suma, a articulação metodológica está organizada de modo que o Artigo 1 fornece a fundamentação histórica e institucional, essencial para o *processo de criação*, enquanto o Artigo 2 realiza a análise empírica da produção de conhecimento, concretizando a *compreensão da pesquisa*. A costura desses dois artigos pela moldura de texto busca garantir que o objetivo geral da dissertação seja alcançado.

3. ARTIGO 1

O lugar do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional na pós-graduação *strictu sensu*

Resumo: Este artigo de revisão bibliográfica, do tipo narrativa, tem como objetivo apresentar a história e o desenvolvimento científico da pós-graduação brasileira, até a implementação do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. Busca-se, a partir das principais portarias, normas e diretrizes, bem como de estudos já realizados sobre a temática, discorrer sobre o processo histórico que levou à atual estrutura da pós-graduação *stricto sensu*, assim como apresentar a origem histórica que envolve o processo de criação e implementação do PROEF, localizando o seu desenvolvimento ao longo dos anos.

Palavras-chave: Pós-graduação; Mestrado Profissional; PROEF

The Place of the Professional Master's Program in Physical Education in National Network (PROEF) in *Stricto Sensu* Graduate Studies

Abstract: This narrative literature review article aims to present the history and scientific development of Brazilian graduate studies, up to the implementation of the Professional Master's in Physical Education in National Network (PROEF). Based on the main ordinances, norms, and guidelines, as well as on previous studies on the topic, this article seeks to discuss the historical process that led to the current structure of *stricto sensu* graduate studies, as well as to present the historical origin involved in the process of creating and implementing PROEF, tracing its evolution over the years.

Keywords: Graduate Studies; Professional Master's; PROEF

INTRODUÇÃO

No processo de consolidação da Pós-Graduação (PG) *stricto sensu* no Brasil, emergiram debates sobre critérios de legitimidade científica que alcançaram as áreas de Educação e Educação Física (EF), as quais foram frequentemente desafiadas a ajustar suas formas de produção do conhecimento aos parâmetros de avaliação de campos com tradição laboratorial. A criação de agências como o CNPq e a CAPES, aliada à importação do modelo de universidade investigativa, fortaleceu uma lógica de produtividade baseada em métricas quantitativas (Brasil, 1965; Mezzaroba, 2016). Contudo, a emergência do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) não decorreu apenas dessa tensão

epistemológica interna; o programa surgiu como uma resposta estratégica à crise na formação de professores em geral. Ele foi estruturado dentro do sistema de redes do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores (PROEB), modelo que já havia sido implementado com sucesso em áreas como Matemática, Física e História. Assim, o PROEF foi concebido para articular saberes acadêmicos e a prática pedagógica escolar, visando o reconhecimento pleno no sistema de avaliação da CAPES a partir das demandas reais do cotidiano docente.

Ainda que existam trabalhos dedicados à implantação do PROEF ou a aspectos específicos de seu currículo, não foi localizado na literatura um estudo que articule simultaneamente três dimensões: (i) o percurso histórico-institucional da pós-graduação brasileira; (ii) o conjunto de normativas que regulamentam os mestrados profissionais; e (iii) as particularidades político-pedagógicas do próprio PROEF. Sem essa articulação, permanecem pouco compreendidos os critérios que definem a legitimidade científica do programa. Além disso, há escassez de trabalhos que evidenciam o impacto dos produtos educacionais do PROEF na escola pública (Silva, 2023).

Com base nessa lacuna, este artigo tem como objetivo geral analisar o lugar ocupado pelo PROEF na pós-graduação *stricto sensu* em EF, destacando seus fundamentos político-pedagógicos e o impacto na formação docente. Especificamente, busca-se: (1) reconstituir o processo de institucionalização da pós-graduação no Brasil; (2) examinar as normativas do Ministério da Educação (MEC) e da CAPES que orientam os Mestrados Profissionais (MPs); e (3) investigar a criação, a consolidação e as particularidades do PROEF, enfatizando suas contribuições e desafios para a EF escolar. Com essa perspectiva, o artigo desenvolveu uma análise crítica das raízes histórico-estruturais que sustentaram o PROEF, debruçando-se sobre a sua trajetória institucional e normativa. Buscou-se evidenciar como os marcos regulatórios e pedagógicos foram delineados para qualificar a Educação Física escolar e fomentar a produção de conhecimento sobre e para a escola, objetivo central do programa dentro do sistema PROEB. Reconheceu-se que esta análise documental mapeia os fundamentos formais e as intenções políticas que estabeleceram as condições de possibilidade para tais contribuições no campo científico e educacional.

Neste artigo, o termo lugar é usado para expressar a posição relacional que o PROEF assume na PG *stricto sensu* em EF. trata-se de um conceito que articula a

dimensão institucional, que diz respeito ao reconhecimento formal do programa, aos vínculos que estabelece com agências de fomento, comissões de avaliação e outras iniciativas de formação; e a dimensão simbólica-pedagógica, que revela quais valores, princípios e modos de produzir conhecimento o PROEF legitima ao priorizar a prática escolar e a pesquisa aplicada ao chão da escola. Ao analisar esse lugar, buscamos compreender como o programa se insere na rede de programas da PG brasileira, quais fundamentos políticos-pedagógicos sustenta e de que maneira impacta a formação docente em EF.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Adotou-se uma revisão narrativa de caráter qualitativo, conforme o apontado por Fernandes, Vieira e Castelhana (2023), combinada com pesquisa documental (Minayo, 2001). Este tipo de abordagem é recomendado quando se pretende articular fontes legais, acadêmicas e institucionais de natureza diversa.

Entre dezembro de 2024 e abril de 2025 foram consultadas as bases SciELO, Google Scholar, Portal de Periódicos da CAPES e repositórios institucionais, utilizando os descritores “pós-graduação”, “mestrado profissional”, “Educação Física” e “PROEF”, isolados e em combinação booleana. O recorte temporal foi de 1965 — ano do Parecer 977/65, marco inaugural da pós-graduação — a 2024, última Avaliação Quadrienal disponível. Aplicaram-se cinco critérios de inclusão: (i) documentos normativos federais com força legal, (ii) artigos indexados em bases reconhecidas, (iii) documentos e relatórios oficiais do PROEF (Projeto Político Pedagógico (PPP); regimento interno; relatório de monitoramento) (iv) estudos focalizados na relação entre mestrado profissional e formação docente, e (v) textos disponíveis na íntegra.

Desta forma, o corpus empírico analítico deste estudo foi constituído por três categorias de fontes: 11 atos normativos federais (selecionados e sintetizados no Quadro 1), que incluem pareceres e portarias do MEC e da CAPES; os documentos institucionais norteadores do programa, especificamente as versões de 2016 e 2023 do PPP do PROEF; e a literatura acadêmica de referência selecionada a partir das bases de dados citadas. A análise deste material ocorreu em duas etapas. Na primeira, realizou-se a leitura exploratória dos documentos selecionados,

identificando marcos normativos e trechos que tratavam diretamente do PROEF. Na etapa seguinte, os conteúdos foram organizados em três categorias temáticas: (1) fundamentos político-pedagógicos, (2) critérios de legitimidade e (3) desafios de implementação, segundo a técnica de análise de conteúdo. Cada categoria foi, então, sintetizada e relacionada aos objetivos específicos da pesquisa.

Para contextualizar essa análise, o tópico a seguir recapitula os marcos históricos e normativos que estruturaram a ciência e a pós-graduação no Brasil, evidenciando como tais transformações abriram espaço para o surgimento dos mestrados profissionais e, em última instância, para a criação do PROEF.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CIÊNCIA E DA PÓS-GRADUAÇÃO

A organização universitária brasileira só ganhou contornos sistêmicos depois da fundação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, e da promulgação do Estatuto das Universidades em 1931, que reuniu faculdades isoladas sob um mesmo regime jurídico (Goldfarb; Ferraz, 2002). A partir de então, a pauta científica foi fortalecida pela criação da SBPC em 1948 e, sobretudo, pela instalação do CNPq e da CAPES em 1951, organismos destinados a financiar projetos e formar novos quadros acadêmicos (Brasil, 2023). Esses marcos criaram as bases institucionais necessárias à futura pós-graduação *stricto sensu*. Este cenário de fortalecimento institucional pavimentou o caminho para a primeira grande inflexão regulatória do sistema, consolidada em 1965 com o Parecer Sucupira (977/65). Este dispositivo não apenas diferenciou os cursos *lato* e *stricto sensu*, como institucionalizou a avaliação por comissões de área, permitindo que, no final da década de 1970, surgissem os primeiros mestrados em Educação Física (EF), ainda que sob forte influência do paradigma biomédico. Embora o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) (1975-1977) previsse uma expansão equilibrada, as ciências humanas e as subáreas pedagógicas enfrentaram desafios de representatividade; nesse cenário, os primeiros mestrados em Educação Física foram constituídos no final da década de 1970 (Mezzaroba, 2016).

À medida que o sistema se expandia, a necessidade de mecanismos mais rigorosos de controle e a procura por novos modelos de formação conduziram à segunda inflexão, ocorrida a partir da década de 1990. Nesse período, a CAPES aperfeiçoou o ciclo de avaliação e criou o Qualis-Periódicos, reforçando a lógica

produtivista. Paralelamente, a Resolução 01/1995 e a Portaria MEC 80/1998 oficializaram os Mestrados Profissionais (MPs) como resposta às crescentes exigências sociais e profissionais. Esta abertura institucional para modalidades aplicadas culminou, em 2011, na criação do PROEB (Portaria CAPES 209), que assegurou o aporte de financiamento público para a formação de professores em rede nacional. O fomento não se limitou a bolsas, mas abrangeu o custeio de diversos itens financiáveis essenciais para a manutenção do programa e para a integração entre o saber acadêmico e a prática pedagógica escolar. Tais iniciativas convergiram com o Plano Nacional de Educação (2014-2024), visando elevar o percentual de docentes titulados. (Brasil, 1998; Fialho; Hetkowsky, 2017).

Nos anos 2000, o modelo profissional foi aprofundado pelas Portarias Normativas MEC 7 e 17/2009, que detalharam criação, reconhecimento e monitoramento desses cursos (Brasil, 2009). A Portaria CAPES 209/2011 criou o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública (PROEB), expandindo a formação *stricto sensu* em doze áreas, inclusive Educação Física, e ganhou respaldo do Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE), criado em 2014. Essas iniciativas convergem com o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que visa elevar o percentual de docentes titulados em mestrado e doutorado (Brasil, 2024b).

Contudo, a consolidação deste modelo e a necessidade de validar a produção técnico-tecnológica perante a hegemonia acadêmica exigiram uma redefinição dos critérios de qualidade, caracterizando a terceira e mais recente inflexão (2017-2023). Este movimento foi impulsionado pela Portaria MEC 389/2017, que obrigou os programas profissionais a gerar produtos de impacto público, e pela Portaria CAPES 60/2019, que priorizou a relevância social sobre indicadores meramente bibliométricos. O ápice desta transição ocorreu em 2023, com a criação da Área de Avaliação Ciências e Humanidades para a Educação Básica (CHEB), por meio da Portaria CAPES 241. Esta mudança permitiu que o PROEF — iniciado em 2018 e transferido para esta área em 2023 — passasse a ser julgado por critérios alinhados à sua natureza aplicada, legitimando o impacto dos recursos educacionais como padrão de excelência científica e social. Esses movimentos consolidaram a virada normativa em direção a uma pós-graduação capaz de articular excelência acadêmica e relevância social na formação de professores.

Normas que estruturam o mestrado profissional e balizam a trajetória do PROEF

A história recente do PROEF pode ser lida como um diálogo permanente entre dispositivos legais do MEC/Capes e a busca de legitimidade de programas cujo êxito se mede, sobretudo, pelo impacto na escola pública. A seguir, narra-se esse percurso em duas passadas: I) o arcabouço normativo que estabelece o “jogo” dos MPs; II) a criação, consolidação e particularidades do PROEF dentro desse tabuleiro.

I) Do Parecer 977/1965 à Área CHEB (2023)

Entre 2009 e 2011, as portarias normativas do MEC nº 07 e nº 17 detalharam os critérios de criação, reconhecimento e monitoramento dos Mestrados Profissionais (MPs), o que reforçou a integração entre teoria e prática. Em 2011, a Portaria Capes nº 209 instituiu o PROEB, assegurando o aporte de financiamento público para a rede nacional; esse fomento abrangeu a concessão de bolsas e o custeio de diversos itens financiáveis essenciais para a viabilização e manutenção dos programas.

Conforme analisado, a trajetória normativa dos Mestrados Profissionais foi marcada por três momentos de inflexão que redefiniram a sua identidade. Entre 2009 e 2011, as portarias normativas do MEC nº 07 e nº 17 detalharam os critérios de criação e monitoramento, reforçando a integração teoria-prática. Em 2011, a Portaria CAPES nº 209 instituiu o PROEB, assegurando financiamento público e itens financiáveis para a rede nacional. A terceira inflexão (2017-2023) estabeleceu princípios de inovação e produtos públicos (Portaria MEC 389/2017) e culminou na criação da Área CHEB (Portaria CAPES 241/2023), adequando os critérios avaliativos à formação docente. Os atos que moldaram essa trajetória encontram-se sintetizados no Quadro 1.

Quadro 1 – Principais dispositivos normativos que estruturam os mestrados profissionais e o PROEF (1965-2023)

Ato normativo (órgão, data)	Conteúdo central	Conexão com o PROEF / PROEB
Parecer Sucupira 977/1965	Introduz ideia de mestrado voltado à capacitação profissional.	Antecede a concepção de mestrado aplicado em EF.
Resolução Capes 01/1995 (Port. 47/1995)	Propõe flexibilização do mestrado para demandas sociais.	Marco prévio à criação do MP.
Portaria MEC 80/1998	Institui o mestrado profissional no SNPG.	Base legal para futuros MPs em EF.
Port. Norm. MEC 07/2009	Diretrizes básicas para criação e reconhecimento de MPs.	Estabelece critérios iniciais de qualidade.
Port. Norm. MEC 17/2009	Detalha avaliação e monitoramento contínuo.	Sustenta APCNs (Avaliação Propostas de Cursos Novos) do PROEF.
Portaria Capes 209/2011	Cria o PROEB; bolsas e custeio em rede.	Financia o PROEF a partir de 2016.
Portaria MEC 389/2017	Princípios do mestrado/doutorado profissional; produto público.	Respaldou a expansão do PROEF.
Portaria Capes 131/2017	Primeira matriz de avaliação específica; peso bibliométrico.	Aplicada no ciclo 2017-2020.
Portaria Capes 60/2019	Nova matriz: relevância social, transferência e adoção do produto educacional.	Rege o PROEF no ciclo 2021-2024.
Portaria Capes 241/2023	Cria a Área CHEB (Avaliação 51).	Permite migração do PROEF da Área 46 para a CHEB.

Fonte: elaboração própria a partir de Brasil (1965, 1995, 1998, 2009, 2017) e Capes (2011, 2019, 2023).

Essas portarias transformaram a pergunta avaliativa de “quantos artigos?” em “quem se beneficia com a pesquisa?”. Historicamente, a métrica baseada em “número de artigos” (bibliometria) era aplicada aos MPs por consequência de eles serem avaliados pelas mesmas comissões e critérios dos programas acadêmicos

em suas áreas de origem (como a Área 21 para a Educação Física). A mudança para uma avaliação baseada no impacto social e no "benefício da pesquisa" foi uma conquista normativa recente, consolidada pela Portaria CAPES nº 60/2019. Tal mudança só ganha sentido quando confrontada com os números que descrevem a formação docente na educação básica. O relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do PNE mostra que o percentual de professores com pós-graduação subiu de 30,2 % em 2013 para 48,1 % em 2023, impulsionado sobretudo por especializações. Entretanto, as titulações em nível de mestrado e doutorado continuam baixas, com apenas 3,3 % e 1,0 % dos docentes, respectivamente (Brasil, 2024b; Silva, 2023).

Os Mestrados Profissionais em Educação (MPE) ganharam destaque em 2011 no Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da Anped (FORPREd). Voltados à formação de professores da educação básica (EB), os MPE priorizam pesquisa aplicada e intervenções práticas nas escolas, diferenciando-se dos MP tradicionais. Articulando universidades e redes escolares, contribuem para a melhoria da EB. A criação do FOMPE, em 2014, consolidou o diálogo e a identidade desses programas, fortalecendo sua relevância na formação docente e gestão educacional (Oliveira; Moura; Silva, 2020; Fialho; Hetkowski 2017).

Um exemplo relevante é o PROEB, lançado pelo MEC em 2011. O PROEB tem como objetivo oferecer formação continuada em nível *stricto sensu* para professores em exercício na rede pública, contribuindo para o desenvolvimento de competências específicas e o fortalecimento da qualidade da EB no país. Esse programa (Brasil, 2023) inclui 12 áreas específicas: Matemática (ProfMat), Física (ProFis), Informática (PROFEI), Letras (ProfLetras), Artes (ProfArtes), História (ProfHistória), Biologia (PROFBIO), Química (PROFQUI), Filosofia (PROFilo), Sociologia (PROFSOCIO), Geografia (PROFGEO) e Educação Física (PROEF).

O PROEB se alinha diretamente às metas do PNE 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014). A Meta 16 do referido plano, determina que, até o final do período estabelecido (2024), 50% dos professores da EB tenham formação em nível de PG e que todos tenham acesso à formação continuada. Os MPE, como o PROEB, contribuem diretamente para a formação *stricto sensu* dos professores da EB, valorizando a educação pública e promovendo a qualificação docente.

A avaliação do PROEB pela CAPES passou por mudanças significativas com a criação da Área de Avaliação 51, denominada de Ciências e Humanidades para a EB, por meio da Portaria nº 241, de 3 de novembro de 2023. Antes dessa portaria, os programas eram avaliados em suas áreas específicas de origem, o que gerava desafios devido à sua natureza interdisciplinar. Essa realocação representa um passo estratégico, permitindo uma avaliação mais alinhada às especificidades dos programas e às demandas da EB (Brasil, 2023).

No caso da EF, a mudança é especialmente significativa, pois o campo é historicamente marcado por tensões epistemológicas. Segundo Frasson e Wittizorecki (2021), a predominância das ciências biomédicas e naturais no campo acadêmico e científico da área deslegitimou abordagens pedagógicas e sociais, criando uma disputa entre diferentes formas de produzir conhecimento. Soares (2012) ressalta que a pesquisa educacional na área, embora formalmente vinculada às ciências da saúde, trata de questões sociais e pedagógicas, exigindo avaliações específicas, diferentes das pautadas nas ciências naturais.

A realocação do PROEF para a Área de Avaliação 51 representa um avanço importante para a EF, pois fortalece suas vertentes pedagógicas e culturais, promovendo o reconhecimento da pesquisa produzida no campo educacional. Isso corrige um descompasso histórico, integrando a EF às ciências humanas e possibilitando uma avaliação mais justa e abrangente.

Assim, ao compreender a trajetória dos MPEs e o contexto do PROEB, é possível perceber como esses programas contribuem para a valorização e formação de professores. A localização do PROEF em uma área específica voltada para a formação de professores da EB evidencia a importância de pesquisas pedagógicas no campo da EF e permite uma avaliação mais adequada, alinhada às suas particularidades.

II) Criação, consolidação e particularidades do PROEF

Diante dos desafios históricos enfrentados pela PG em EF, marcados por assimetrias regionais, hegemonia das subáreas biomédicas e escassa valorização da prática docente como objeto legítimo de investigação, o PROEF emerge como uma proposta situada e comprometida com a escola. Vinculado ao PROEB da CAPES, o PROEF é um curso *stricto sensu* concebido para articular pesquisa,

intervenção e formação continuada de professores em serviço, reafirmando o compromisso com a escola pública e a práxis pedagógica como fundamentos da produção de conhecimento.

O referido programa está diretamente relacionado à prática social e à função social da EF, buscando possibilitar a qualificação de professores, promovendo mudanças significativas nas práticas pedagógicas e incentivando o desenvolvimento de inovações pedagógicas que atendam às demandas da sociedade. Com foco na EF Escolar, o programa busca promover a integração entre universidades associadas e escolas públicas de ensino infantil, fundamental e médio em várias regiões do país. Ao formar profissionais capacitados e comprometidos, o programa busca atender às demandas da sociedade por uma educação de excelência, preparando os docentes para enfrentarem os desafios contemporâneos da área (Silva, 2023; Unesp, 2023).

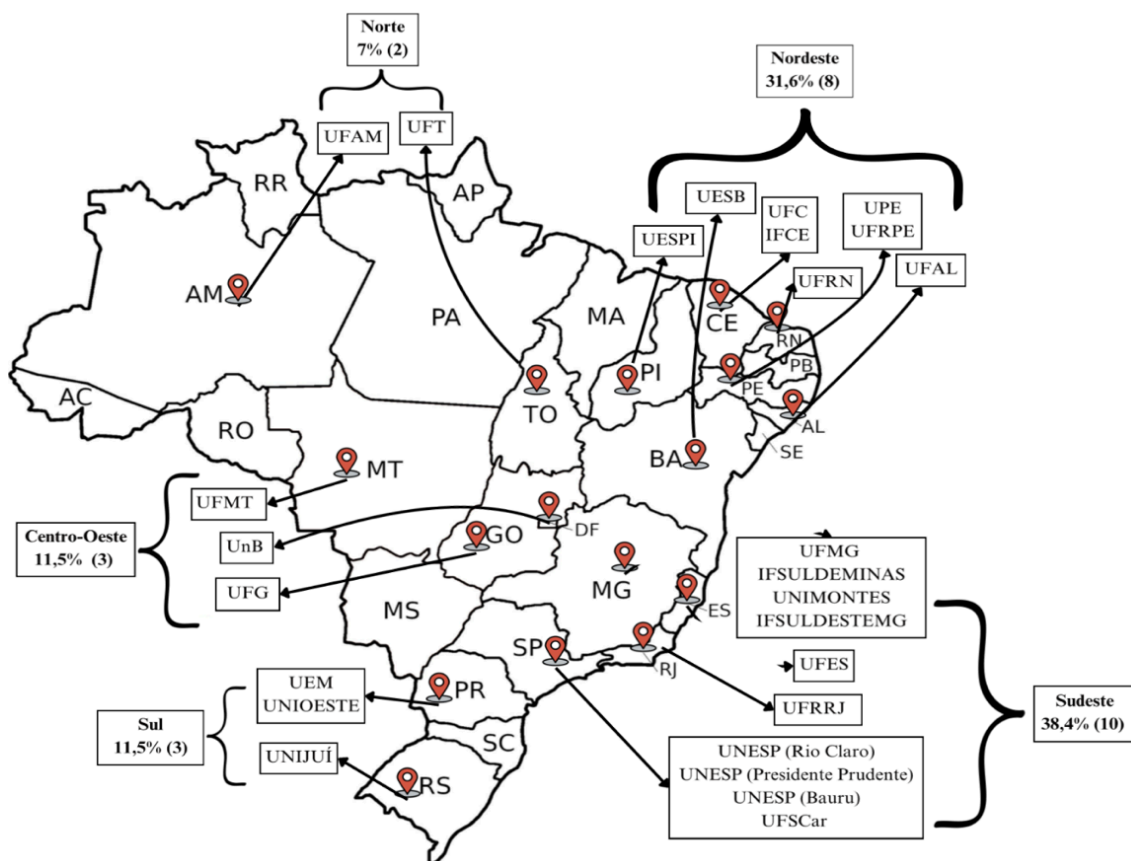
A proposta do PROEF remonta a 2012, com mobilizações de docentes e gestores da área da Educação Física interessados em ampliar a oferta de formação continuada qualificada. Inicialmente formulado como curso lato sensu, com apoio do Ministério do Esporte e da CAPES, o programa foi reconfigurado para a modalidade stricto sensu, tendo como inspiração modelos de formação em rede como o PROFMAT, PROFQUI e PROFLETRAS. Após encontros preparatórios em Brasília e Londrina, a proposta foi submetida à APCN em 2014, envolvendo 20 Instituições de Ensino Superior (IES). Apesar da aprovação, questões orçamentárias e institucionais adiaram sua implementação (Albuquerque; Del Masso; Fujihara 2021).

O PROEF foi oficialmente instituído em 2016, pela Resolução CONSU nº 04 da UNESP, mas sua primeira turma teve início apenas em 2018, após a mudança da sede da coordenação de Rio Claro para Presidente Prudente. A aula inaugural foi realizada em abril daquele ano, com 14 IES associadas. Desde então, o programa se consolidou como referência nacional na formação de professores de Educação Física para a Educação Básica, em consonância com os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) (Albuquerque; Del Masso; Fujihara 2021).

Desde sua aprovação no processo APCN de 2014, o PROEF saltou de 14 instituições associadas para 26 em 2024 — um incremento de cerca de 86 %. Esse avanço ocorreu em ondas sucessivas de credenciamento – 2016, 2018 e 2022,

resultado da política de interiorização da CAPES, e garantiu a presença do programa nas cinco macrorregiões do país, ainda que de forma desigual: Sul e Sudeste concentram 57,6 % das instituições associadas (Silva et. Al., 2024). A Figura 1 sintetiza essa distribuição geográfica (Unesp, 2023).

Figura 1 – Distribuição das IES associadas ao PROEF por região



Fonte: Elaboração das autoras, a partir das informações obtidas na plataforma sucupira (Brasil, 2024).

Sabe-se no campo acadêmico científico da área, que a região Norte tem sido pouco contemplada com PPGs que possibilitem estudos e investigações relacionadas à subárea pedagógica da EF (Moura; Soares, 2022; Frasson *et al.* 2024). Sendo assim, a presença do PROEF nessa região, ainda que de forma insipiente, estimula, influencia e fortalece as discussões e debates pedagógicos acerca da EF escolar, da EB e da formação de professores nessa localidade.

Para fins de esclarecimento, é importante explicar o funcionamento do processo seletivo e a distribuição de vagas em um programa em rede como o PROEF, que se encontra na sua 5ª turma em andamento. Tomando como exemplo o edital da 6ª turma que está em curso, o PROEF disponibilizará 410 vagas, distribuídas entre as IES associadas. Ao se inscrever, o candidato opta por uma

instituição específica, concorrendo diretamente às vagas daquela IES. Assim, o processo é simultâneo, mas segmentado por instituições.

No que tange sua estrutura curricular, atualmente o PROEF está organizado em uma Área de Concentração denominada de Educação Física escolar, e duas linhas de pesquisa: 1) Formação, intervenção e profissionalidade docente, e, 2) Abordagens Metodológicas e processos de ensino e aprendizagem. A matriz curricular do PROEF é composta por disciplinas obrigatórias, eletivas e atividades complementares, totalizando 420 horas e 28 créditos. As disciplinas obrigatórias são oferecidas em formato híbrido, combinando atividades a distância via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e encontros presenciais. As disciplinas eletivas abordam diversos aspectos da EF e são oferecidas em formatos semipresenciais e totalmente presenciais (Unesp, 2023).

Os alunos devem realizar atividades complementares, como desenvolvimento de produtos técnicos, publicação de artigos e participação em eventos, totalizando 10 créditos adicionais. Para concluir o curso, além da dissertação, devem apresentar um recurso educacional que concretize a práxis docente, oferecendo soluções criativas para problemas da EB. Esse produto pedagógico vai além do resultado acadêmico, representando uma intervenção prática que articula reflexão crítica e ação, considerando realidades socioeconômicas, políticas e escolares (Unesp, 2023).

Albuquerque, Del Masso e Fujihara (2021) destacam que o PROEF inaugura uma nova etapa na EF brasileira, propondo um modelo de formação baseado em ação-reflexão-ação, com sólida base e foco nas necessidades do trabalho escolar e no desenvolvimento profissional docente. Investigar a prática pedagógica tem sido essencial para os professores de EF, que, ao se envolverem com o PROEF, assumem o compromisso de qualificar sua formação e explorar novas formas de ensinar e aprender EF escolar (Albuquerque; Del Masso; Fujihara, 2021; Lorenzini *et al.*, 2023).

Deste modo, o PROEF tem sido compreendido e reconhecido pelos professores pesquisadores da área da EF escolar como um espaço profícuo, importante e privilegiado para as discussões e reflexões acerca das temáticas que envolvem o chão da escola, uma vez que as temáticas de pesquisas que envolvem a produção do e sobre o programa está relacionada diretamente com as demandas

que envolvem a EB, e mais especificamente as aulas de EF, e a prática pedagógica professorado de EF (Albuquerque; Romero 2023; Lorenzini *et al.* 2023; Silva, 2023).

Além disso, o PROEF tem demarcado a escola, a EF escolar, os estudantes, professores e toda comunidade escolar como local, objeto e sujeitos de pesquisa. Uma pesquisa que, em sua maioria, se faz na e com a escola e a EF escolar, com e pelos próprios professores de EF escolar.

A compreensão de ciência hegemônica no campo acadêmico científico da EF orienta a forma de fazer e produzir conhecimento no campo, além disso estabelece as regras do jogo científico. Nessa disputa, as subáreas sociocultural e pedagógica estão sempre ocupando as menores fatias nos editais de financiamento de projetos e bolsas de pesquisa, por exemplo, uma vez que o campo acadêmico científico da área se retroalimenta ao ser estruturado e estruturante (Frasson; Wittizorecki 2021).

Desse modo, foi possível afirmar que a migração do PROEF para a Grande Área Multidisciplinar, especificamente para a Área 51 (CHEB), criada em 2023, inseriu-se em um movimento mais amplo de reestruturação dos Mestrados Profissionais em rede (PROEB). Esta saída da Grande Área das Ciências da Saúde (Área 21) foi compreendida no campo acadêmico com expectativa, pois resolveu um descompasso histórico: anteriormente, programas voltados à educação básica eram avaliados sob critérios de suas áreas específicas de origem, o que dificultava o reconhecimento de sua natureza interdisciplinar e aplicada. No caso da Educação Física, essa transição representou um tensionamento da hegemonia acadêmica tradicional, permitindo que a produção do programa passasse a ser analisada sob princípios e parâmetros que valorizassem o impacto pedagógico e a pesquisa situada no cotidiano escolar.

A existência do PROEF, portanto, e de um certo modo, ameniza as lacunas causadas pelas concepções de ciência hegemônica que orientam os programas de PG em EF acadêmicos. Esse movimento também contribui e fortalece o próprio debate no interior do campo acadêmico científico da EF, acerca das especificidades necessárias à área de conhecimento multidisciplinar, diversa e polifônica, como a EF (Molina Neto *et al.*, 2016). Ademais, a localização do PROEF em uma área de avaliação específica às necessidades da EB fortalece sua proposta e objetivo que envolvem atender e contribuir com a formação continuada dos professores de EF e qualificar a educação pública brasileira.

SÍNTESE INTERPRETATIVA

A análise de conteúdo evidenciou três núcleos interpretativos articulados aos objetivos deste estudo. Primeiro, os documentos fundadores do PROEF confirmam uma filiação político-pedagógica crítica: o Projeto Político-Pedagógico de 2016 (PROEF, 2016) assume a escola pública como *locus* legítimo de produção de saber, em consonância com a pedagogia histórico crítica e com a defesa da práxis docente. Esse posicionamento desloca a epistemologia dominante da Educação Física — historicamente ancorada no paradigma biomédico universitário — para uma perspectiva que legitima o conhecimento elaborado no espaço escolar, redefinindo, assim, o lugar do programa no campo científico.

Em segundo plano, o exame das principais normativas — Portaria MEC/CAPES n.º 80/1998, Resolução CNE/CES n.º 1/2015 e Portaria CAPES n.º 60/2019 — revelou a incorporação gradual de critérios de legitimidade que combinaram produtividade acadêmica e impacto social. A migração do PROEF da Área 21 para a Área 51, efetivada em 2022 (Brasil, 2023), ilustrou essa reconfiguração do “campo de forças” científico, pois deslocou o eixo avaliativo de indicadores acadêmicos genéricos para parâmetros de pertinência educativa e relevância social. Esse movimento, que Bourdieu (1988) descreveu como uma alteração das regras de consagração simbólica, permitiu que a avaliação do programa passasse a ser pautada pelo impacto pedagógico direto na escola básica, em consonância com sua natureza profissional.

Por fim, o aumento de 14 para 26 IES associadas entre 2014 e 2024 — incremento de cerca de 86 % — comprova expansão quantitativa expressiva, mas a concentração de 57,6 % das instituições associadas nas regiões Sul e Sudeste evidencia desigualdades estruturais que desafiam a política de interiorização (Brasil, 2024a). Relatórios quadrienais apontam rotatividade de docentes credenciados e limitações de financiamento, sinalizando que a consolidação nacional do PROEF permanece condicionada a contextos institucionais desiguais.

Em conjunto, as três categorias demonstram que o PROEF ocupa um lugar liminar na pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física: afirma o valor científico da prática docente e, simultaneamente, negocia critérios híbridos de excelência acadêmica enquanto enfrenta barreiras de infraestrutura que limitam sua interiorização. A centralidade atribuída à escola pública representa avanço

conceitual, mas sua efetivação depende de mecanismos de avaliação que reconheçam impacto pedagógico e da superação das assimetrias regionais identificadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral analisar o lugar ocupado pelo PROEF na pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física, reconstituindo o percurso histórico-normativo da PG brasileira, examinando as diretrizes CAPES/MEC para mestrados profissionais e descrevendo a criação, a expansão e as especificidades do programa. Conclui-se que o PROEF ocupa uma posição liminar: ao mesmo tempo em que reafirma a escola pública como locus legítimo de produção científica, subordina-se a critérios de avaliação que exigem excelência em produtividade acadêmica e comprovação de impacto social, portanto, carrega tanto o potencial de integrar universidade e escola quanto o desafio de satisfazer dois sistemas de avaliação distintas: a do SNPG, tradicionalmente pautada em métricas bibliométricas, e a das políticas de valorização da educação básica (PROEB), focada na relevância social e na transformação da prática docente. A força do programa reside nessa ponte; sua fragilidade, nas pressões contraditórias que decorrem dela.

O Parecer Sucupira, a Portaria n.º 80/1998 e, mais recentemente, a Portaria n.º 60/2019 constituem o arcabouço que legitima mestrados profissionais voltados à formação docente; a migração para a Área 51 reforça esse movimento ao deslocar o foco avaliativo do fator de impacto biomédico para indicadores de pertinência educacional (Brasil, 2023). O crescimento de 14 para 26 IES associadas entre 2014 e 2024 — cerca de 86 % — confirma a relevância nacional do programa, mas a predominância de 57,6 % das instituições associadas no Sul e Sudeste, aliada à rotatividade de docentes e às restrições orçamentárias, evidencia desafios persistentes de implementação.

No entanto, a consolidação de uma ciência voltada para a escola enfrenta o obstáculo da métrica institucional. Atualmente, os sistemas de avaliação da pós-graduação, predominantemente pautados pela lógica da Área 21, carecem de instrumentos sensíveis ao impacto social das pesquisas. Enquanto o modelo

acadêmico tradicional privilegia indicadores quantitativos — como o número de publicações e o índice de citações em periódicos internacionais —, a produção voltada para a Educação Básica demanda uma avaliação que considere a transformação efetiva da realidade escolar. Essa lacuna avaliativa torna invisível o valor pedagógico das dissertações e dos recursos educacionais produzidos no âmbito do PROEF, uma vez que a eficácia de um material didático ou de uma intervenção docente no 'chão da escola' raramente é capturada pelas réguas produtivistas que dominam o campo científico."

Esta pesquisa enfrentou limitações importantes: baseou-se exclusivamente em documentos públicos e contou com a validação da codificação por um único revisor independente, o que pode reduzir a robustez estatística da concordância; tampouco dispôs de estudos empíricos que acompanhem a adoção e a efetividade dos recursos educacionais oriundos do PROEF na Educação Básica.

A agenda futura deve contemplar (i) estudos longitudinais com egressos, (ii) análises de circulação, uso e impacto dos materiais didáticos produzidos pelo programa nas escolas públicas e (iii) comparações inter-regionais que expliquem variações de implementação e reconhecimento. Cumprir essa agenda fortalecerá a contribuição do PROEF para a qualificação docente, ampliará o impacto social dos MPEs e consolidará uma pós-graduação socialmente referenciada em Educação Física.

REFERÊNCIAS

Albuquerque, D. I. de P.; Del Masso, M. C. S.; Fujihara, A. de C. L. O que os mestrados profissionais têm a nos ensinar: análise de uma proposta. *Motricidade, Vila Real*, v. 5, n. 1 (ed. esp.), p. 146-161, jan.–abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.29181/2594-6463-2021-v5-n1-secesp-p146-161>.

Bourdieu, P. O mercado de bens simbólicos. In: *A economia das trocas simbólicas*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1988. p. 93-126.

Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Sobre as áreas de avaliação – PROF/PROEB*. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-a>

[valiacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/prof-PROEB](#). Acesso em: 27 set. 2024.

Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Plataforma Sucupira: detalhamento do Programa Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF/UnB) (cód. 206611). Brasília, DF: CAPES, 2024. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/programas/detalhamento/206611?area-avaliacao=51&search=&size=100&page=0>. Acesso em: 23 jun. 2024.

Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Comunicado CAPES – PROEB. Brasília, DF: CAPES, 4 nov. 2011. Atualizado em 1 nov. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/comunicado-capes-proeb>. Acesso em: 23 jun. 2024.

Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria n. 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 14, 11 jan. 1999. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-80-1998_181234.html. Acesso em: 23 jun. 2024.

Brasil. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, 29 dez. 2009. Disponível em: <https://abmes.org.br/public/arquivos/legislacoes/Portaria-Normativa-17-2009-12-29.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2024.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Inep lança relatório do 5º ciclo de monitoramento do PNE*. Brasília, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/estudos-educacionais/inep-lanca-relatorio-do-5o-ciclo-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 23 ago. 2024.

Brasil. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília, 2024b. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 set. 2024.

Brasil. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>. Acesso em: 23 jun. 2024.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Parecer n.º 977/1965, de 3 dez. 1965. *Define os cursos de pós-graduação. Brasília, 1965.* Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em: 2 abr. 2025.

Fernandes, J. M. B.; Vieira, L. T.; Castelhana, M. V. C. Revisão narrativa enquanto metodologia científica significativa: reflexões técnicas-formativas. *Revista REDES, Paraíba*, v. 3, n. 1, p. 1–7, 2023. ISSN 2763-6704. Disponível em: <https://www.editoraverde.org/portal/revistas/index.php/rec/article/view/223>. Acesso em: 27 mai. 2025.

Fialho, N. H.; Hetkowski, T. M. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. *Educar em Revista, Curitiba*, n. 63, p. 19-34, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49135>.

Fischer, T. Mestrado profissional como prática acadêmica. *Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília*, v. 2, n. 4, p. 24-29, jul. 2005. DOI: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2005.v2.74>.

Frasson, J.; Wittizorecki, E. S. Grupos de pesquisa em Educação Física escolar e o periodismo científico: o *modus operandi* e os interesses dos líderes. *Pensar a Prática, Goiânia*, v. 24, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v24.67712>.

Frasson, J. *et al.* A subárea pedagógica nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação Física. *Criar Educação, São Carlos*, v. 13, n. 2, p. 1-21, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18616/ce.v13i2.8276>. Acesso em: 23 ago. 2024.

Goldfarb, A. M. A.; Ferraz, M. As raízes históricas da difícil equação institucional da ciência no Brasil. *Perspectiva, São Paulo*, v. 16, n. 3, p. 3-14, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392002000300002>.

Lorenzini, A. R. *et al.* Conhecimento e intervenção na área da Educação Física Escolar: as aproximações existentes no núcleo da Universidade de Pernambuco. In: ALBUQUERQUE, P. I. D.; DEL MASSO, S. C. M. (org.). *Conhecimento e Formação no Mestrado Profissional em Educação Física Escolar (PROEF)*. Ijuí: Unijuí, 2023. p. 103-117.

Manoel, E. de J.; Carvalho, Y. M. de. Pós-graduação na Educação Física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, v. 37, n. 2, p. 389-406, mai./ago. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000200012>.

Mezzaroba, C. A formação de professores de Educação Física: tensões e possibilidades do professor-reflexivo e do professor-pesquisador. *Corpoconsciência, Cuiabá*, v. 20, n. 1, p. 109-123, jan./abr. 2016.

Molina Neto, V. *et al.* Teses especulativas sobre a produção de conhecimento, a formação e a construção docente em Educação Física. In: SILVA, P. C. C. *et al.* (org.). *Territorialidade e diversidade regional no Brasil e América Latina: suas conexões com a Educação Física e as Ciências do Esporte. Florianópolis: Tribo da Ilha*, 2016. v. 2, p. 91-117.

Moura, D. L.; Soares, A. J. G. A participação da subárea pedagógica nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física no Brasil (2013-2016). *Revista Eletrônica Pesquiseduca, Santos*, v. 14, n. 34, p. 424-440, jan.–abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.58422/repesq.2022.e1241>.

Neves, A. A. B. Editorial RBPG. *Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília*, v. 2, n. 5, 2005. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/71/68>. Acesso em: 15 jun. 2024.

Oliveira, D. K. B. de; Moura, E. M. B. de; Silva, K. A. P. C. C. Mestrado Profissional: perspectiva de formação continuada *stricto sensu* para o professor da educação básica. *Pensar Acadêmico, Manhuaçu*, v. 18, n. 2, p. 401-425, mai.–ago. 2020. Disponível em: <https://pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/1865/1487>. Acesso em: 16 jun. 2024.

Silva, L. A. A práxis pedagógica na produção do conhecimento nos programas de pós-graduação em Educação Física no Brasil: contribuições possíveis. 2023. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Pernambuco; Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2023. Disponível em: <https://www.ethnosef.upe.br/imagens/dissertacoesesetses/Dissertacao-Leonardo-Alves-da-Silva-Versao-Final.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

Silva, M. P. P. *et al.* Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede: uma análise descritiva da região Centro-Oeste. In: CONGRESSO CENTRO-OESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 9., 2024, Goiânia. *Anais...* Goiânia: CBCE, 2024. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/evento/upload/3984/VF-3984-103635.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.

Soares, A. J. G. O produtivismo vazio na Educação Física: crítica ao “pesquisismo”. In: TELLES, S.; LÜDORF, S. M. A.; PEREIRA, E. G. B. (org.). *Pesquisa em Educação Física: perspectiva sociocultural em foco*. Rio de Janeiro: Autobiografia, 2012 [publicado em 2017], p. 43-61

Unesp. *Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF): Projeto Político-Pedagógico, São Paulo*, 2. ed. atual. e ampl., 2023. Disponível em: [__https://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/-educacao-fisica/ppp---turma-4-2023-2025/](https://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/-educacao-fisica/ppp---turma-4-2023-2025/). Acesso em: 13 set. 2024.

4. ARTIGO 2

A produção de recursos educacionais: indícios iniciais de uma EF escolar crítica no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física da Universidade de Brasília

Resumo: O objetivo central deste estudo consistiu em analisar os 29 Recursos Educacionais REs produzidos pelos professores-pesquisadores das três primeiras turmas (ingressos em 2018, 2019 e 2020) do polo da Universidade de Brasília no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. Configurada como uma pesquisa qualitativa do tipo 'Estado do Conhecimento', a investigação buscou mapear e compreender a materialização pedagógica oriunda dessas produções. O estudo partiu da hipótese de que a produção de conhecimento gerada no programa possui o potencial de tensionar a racionalidade tecnicista e fragmentada, historicamente dominante na Educação Física escolar, em favor de uma perspectiva científica crítica e socialmente referenciada. Para tal, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo, orientada por categorias *a priori*. Os resultados revelaram uma contradição significativa: embora o formato de intervenção mais prevalente tenha sido a Unidade Didática (48,28%), sugerindo uma forte tendência prático-instrumental na materialização do trabalho, constatou-se a presença majoritária e explícita de referenciais teóricos críticos. Estes incluem a Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora (juntas, somam cerca de 78% da fundamentação das Unidades Didáticas). Além disso, a produção demonstrou alto alinhamento com os eixos e princípios do Projeto Político-Pedagógico do programa, com o protagonismo do professor-pesquisador e a criticidade sendo os elementos mais explicitados nos trabalhos. Conclui-se que o potencial de resistência pedagógica reside na intenção e na base teórica crítica, mas é confrontado pela lacuna normativa do projeto, que, ao não conceituar criticamente os REs, facilita a sua redução a uma exigência acadêmico-burocrática. Este silêncio normativo impõe o risco de que o Recurso Educacional seja utilizado de forma meramente utilitarista e sem o devido comprometimento com a transformação crítica da realidade escolar.

Palavras-chave: Análise de Conteúdo. PROEF. Inovação Educacional. Formação de professores.

PROEF/FEF-UnB and the Production of Educational Resources: Initial Evidence of a Critical School Physical Education

Abstract: The central objective of this study was to analyze the 29 Educational Resources (ERs) produced by teacher-researchers from the first three cohorts (admitted in 2018, 2019, and 2020) of the University of Brasília pole within the National Network Professional Master's Program in Physical Education (PROEF). Framed as a qualitative "State of Knowledge" research, the investigation sought to map and understand the pedagogical materialization originating from these productions. The study was based on the hypothesis that the knowledge production generated in the program has the potential to challenge the technicist and fragmented rationality, historically dominant in school Physical Education, in favor of a critical and socially referenced scientific perspective. To this end, Bardin's Content Analysis technique was used, guided by *a priori* categories. The results revealed a significant contradiction: although the most prevalent intervention format was the

Didactic Unit (48.28%), suggesting a strong practical-instrumental tendency in the materialization of the work, the majority and explicit presence of critical theoretical frameworks was observed. These include Historical-Critical Pedagogy and the Critical-Overcoming Approach (together, they account for approximately 78% of the theoretical basis of the Didactic Units). Furthermore, the production showed high alignment with the axes and principles of the program's Political-Pedagogical Project, with teacher-researcher protagonism and criticality being the most explicitly stated elements in the works. It was concluded that the counter-hegemonic potential lies in the intention and the critical theoretical basis, but it is confronted by the project's normative gap, which, by failing to critically conceptualize ERs, facilitates their reduction to an academic-bureaucratic requirement. This normative silence imposes the risk that the Educational Resource will be used in a merely utilitarian manner and without the proper commitment to the critical transformation of school reality.

Keyword: Content Analysis. PROEF. Educational Innovation. Teacher Training.

INTRODUÇÃO

O legado *Comtiano* positivista manifestou-se, sobretudo, no esforço sistemático de matematizar todas as demais ciências, buscando conferir-lhes o mesmo rigor e precisão observados nas ciências exatas. Acreditava-se que, ao transformar fenômenos complexos em expressões numéricas e modelos matemáticos, seria possível estabelecer leis universais e imutáveis, aplicáveis a todas as áreas do conhecimento. Essa tentativa de enquadrar a realidade em estruturas quantificáveis refletia a crença na objetividade absoluta da ciência, desconsiderando, no entanto, a natureza dinâmica e multifacetada das ciências humanas e sociais (Triviños, 1987).

Embora essa abordagem tenha promovido avanços significativos em diversas áreas, impõe limites à compreensão de fenômenos complexos quando ao fragmentá-los em partes menores, analisadas separadamente, para que depois possam ser reorganizadas segundo leis universais e imutáveis. Esse olhar negligencia aspectos subjetivos, culturais e históricos, fundamentais para a compreensão das relações sociais e da experiência humana. No entanto, essa crença inabalável na ciência como única via legítima de compreensão do mundo levou à marginalização de outras formas de fazer ciência (Triviños, 1987).

Ademais, a produção científica, está longe de ser um empreendimento neutro e desinteressado, está intrinsecamente ligada a questões políticas e estruturais de um sistema de interesses econômicos e políticos que direcionam seus avanços e aplicações (Meksenas, 2002). Essa impossibilidade de romper com as amarras

estruturais do sistema e de direcionar a ciência para fins verdadeiramente emancipatórios revela um quadro de alienação do trabalho intelectual, onde o pesquisador se torna um executor de diretrizes cujas implicações sociais e éticas estão além de seu controle. Assim, a ciência, em vez de representar um campo autônomo de transformação, reforça as lógicas excludentes do capital, perpetuando desigualdades (Saviani, 2000).

Em consonância com as lógicas do capital, a racionalidade de mercado impõe à ciência um caráter instrumental, transformando-a em um meio de atender prioritariamente aos interesses daqueles que detêm o poder econômico e político. Nesse contexto, embora o conhecimento científico tenha o potencial de se orientar pela busca do bem comum, sua produção é frequentemente apropriada e distorcida para atender prioritariamente aos interesses dos grandes investidores e corporações, consolidando, assim, desigualdades e aprofundando exclusões. A ciência, quando moldada por essa racionalidade mercadológica, passa a favorecer aqueles que já possuem capital e influência, enquanto marginaliza os setores mais vulneráveis da sociedade, como os desempregados de longo prazo, que pouco ou nada se beneficiam dos avanços tecnológicos e acadêmicos (Chauí, 2003).

Dessa maneira, a produção do saber se torna uma ferramenta de manutenção da estrutura de dominação, onde o acesso ao conhecimento e às suas aplicações se restringe àqueles que podem capitalizá-lo em benefício próprio. A ciência instrumentalizada perde seu potencial emancipador e passa a reforçar um modelo de sociedade no qual a pesquisa e a inovação estão a serviço da lucratividade e do controle social, em vez de promoverem transformações genuínas em prol da coletividade. Produzir ciência do ponto de vista contra hegemônico nesse cenário significa, portanto, questionar essa lógica excludente e reivindicar um modelo de produção do conhecimento que esteja voltado para a justiça social, a democratização do saber e a superação das desigualdades estruturais (Meksenas, 2002).

No que se refere a Educação Física (EF), Bracht (2003, p.28) destaca que ela “[...]surge num quadro social em que a racionalidade científica se afirma como a forma correta de ler a realidade, em que o Estado burguês se afirma como forma legítima de organização do poder e a economia capitalista baseada na indústria emerge e se consolida”.

A EF moderna tem sido fortemente influenciada pelo pensamento científico positivista desde sua origem (Bracht, 2003). Essa influência, exercida de maneira hegemônica, buscou garantir a legitimidade da área a partir do referencial das Ciências Naturais e Biomédicas. No âmbito acadêmico, isso se traduziu em um predomínio da ênfase na mensuração do desempenho e na eficiência técnica, relegando a segundo plano dimensões pedagógicas, éticas e culturais fundamentais à formação integral do indivíduo.

Essa influência positivista, chamada por Bracht (2003) de "colonização epistemológica", levou pesquisadores e a própria área de conhecimento a uma forte identificação e afiliação com as subdisciplinas (como fisiologia do exercício ou biomecânica) (Bracht, 2003). Ademais, quando o país vive o contexto de ditadura militar (1964-1985), a escola e EF assume os signos e interesses desta instituição, estando a serviço do controle, padronização e disciplinarização dos indivíduos. Nesse contexto, especialmente na década de 70, o ensino da ginástica perde a centralidade para o ensino do esporte, que se mantém como conteúdo hegemônico até os dias atuais nas aulas de EF (Bracht, 2003).

Além do contexto internacional que influenciou o processo de esportivização das aulas de EF no Brasil, há que pontuar a participação e conquistas do país nas copas de mundo de futebol masculino; e, o predomínio do discurso científico que justificou a subordinação da EF ao sistema esportivo, enfatizando a importância do desempenho em detrimento da educação integral, o que limita o diálogo com outras dimensões do conhecimento, como as ciências humanas e sociais (Bracht, 2003).

A persistência da influência positivista e biomédica na EF estabelece uma hegemonia epistemológica que molda a disposição do campo e as trajetórias de seus agentes. Essa subordinação se manifesta em uma hierarquização dos saberes, na qual a ênfase na mensuração e na eficiência técnica (racionalidade da Área 21) é supervalorizada em detrimento da dimensão pedagógica, ética e cultural da intervenção escolar (Frasson, 2025). Tal cenário consolida uma estrutura que não apenas ignora a complexidade social do fenômeno, mas ativamente marginaliza as perspectivas que buscam a transformação da realidade.

Para os pesquisadores alinhados com as ciências contra-hegemônicas – aquelas que questionam a utilidade do conhecimento para o mercado e defendem o compromisso ético e social –, a produção de conhecimento torna-se um desafio. A lógica produtivista e meritocrática, profundamente arraigada nos programas de

pós-graduação (PPGs), dificulta o ingresso e a manutenção desses pesquisadores em espaços que historicamente privilegiam métricas de avaliação alinhadas à racionalidade biomédica (Stigger, 2005). O resultado é a invisibilização, a desqualificação das metodologias qualitativas e a marginalização das temáticas ligadas à realidade concreta do cotidiano escolar, que são vistas como menos "científicas" no campo (Frasson, 2025).

É nesse cenário de tensões que o PROEF se encontra. Embora sua gênese esteja vinculada a políticas públicas de indução à formação continuada docente, sua implementação na área de Educação Física acaba por catalisar uma necessidade histórica de equilíbrio epistemológico. Com foco no eixo da produção de conhecimento do laboratório para a práxis pedagógica, o PROEF não apenas atende a uma demanda institucional, mas abre uma brecha para que o campo pedagógico reivindique sua legitimidade frente à racionalidade instrumental da Área 21. Assim, o programa configura-se como um espaço potencial de resistência, onde as demandas concretas do 'chão da escola' passam a ser o ponto de partida para uma ciência que se pretende mais humana e crítica, oferecendo um contraponto pedagógico às métricas estritamente biomédicas que historicamente dominam o campo da EF.

Diante desse contexto, parte-se da hipótese de que a perspectiva teórico-metodológica do PROEF-UnB possui o potencial de fomentar uma práxis pedagógica crítica em EF. Esse potencial se materializa e é evidenciado na produção de recursos educacionais pelos professores-pesquisadores, que demonstram indícios de superação da lógica positivista e tecnicista historicamente predominante, valorizando o conhecimento produzido no chão da escola.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a produção de conhecimento no Mestrado Profissional em EF em Rede Nacional da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (PROEF/FEF-UnB), buscando evidências do potencial socialmente referenciado do programa em relação à lógica positivista e tecnicista predominante na área. Para tal, o estudo se volta à investigação dos recursos educacionais produzidos pelos professores-pesquisadores das três primeiras turmas do PROEF/FEF-UnB. O propósito é compreender as etapas de ensino e as concepções pedagógicas que fundamentam esses materiais; identificar os tipos de recursos educacionais mais recorrentes e os objetivos pedagógicos centrais que eles visam alcançar; e, por fim,

analisar de que forma esses trabalhos dialogam com os eixos, princípios e fundamentos do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do programa.

O PROEF

Inserido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Educação Básica (PROEB), o PROEF configurou-se como o décimo curso a integrar a modalidade de formação *Stricto Sensu* voltada à formação continuada de docentes da rede pública de ensino. Contudo, a origem do PROEF remonta a um período anterior à sua formalização no PROEB.

Em 2012, a partir do envolvimento de profissionais da área de Educação Física que atuavam como consultores do Programa Segundo Tempo (PST), do Ministério do Esporte (ME), foi idealizado o Projeto de Formação Continuada de Professores/as de Educação Física, inicialmente pensado como um curso de especialização *lato sensu*. O objetivo central era contribuir para a formação de professores que atuavam no esporte educacional, visando ampliar sua atuação para além do contexto escolar, mas com um olhar pedagógico mais qualificado (Darido; González, 2015).

O projeto, financiado pelo então ME e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), destacava-se por ser inovador na área de Educação Física, por propor uma formação em rede nacional e por buscar a união entre a produção de conhecimento acadêmico e a intervenção prática (Darido; González, 2015). Em 2013, a Profa. Suraya Cristino Darido (Unesp) passou a integrar a equipe de consultores, juntamente com a Profa. Gianna Lepre Perim (UEL) e o Prof. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira (UEM). O apoio institucional da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) foi fundamental para dar continuidade ao projeto junto à CAPES, que, à época, priorizava o fomento a PPGs *Stricto Sensu* (Darido; González, 2015; Krahenbül et. al., 2023; Oliveira, 2020).

Com a mudança de prioridade da CAPES para o fomento a programas de pós-graduação *Stricto Sensu* (Darido; González, 2015), o projeto de especialização *lato sensu*, idealizado em 2012, passou por uma reformulação em 2014. Diante da necessidade de se adequar a essa nova diretriz institucional, o foco da proposta foi redirecionado para a Educação Física escolar, resultando na concepção de um

curso de Mestrado Profissional em rede. O novo modelo foi inspirado em programas similares já consolidados na modalidade profissional, como o PROFMAT, PROFQUI e PROFLETRAS, das áreas de Matemática, Química e Letras, respectivamente (Darido; González, 2015).

Para viabilizar essa nova configuração, foram estabelecidos diálogos estratégicos entre o ME, que aproveitou a *expertise* acumulada no PST, e especialistas da EF escolar em nível nacional, a fim de aprimorar e consolidar a proposta do PROEF. Em 2015, o projeto reformulado foi submetido à CAPES e aprovado sob a coordenação da Unesp, contando com a adesão de 14 instituições de ensino superior associadas, distribuídas regionalmente de forma estratégica para alcançar o maior número possível de docentes em território nacional (Darido; González, 2015).

O curso só foi efetivamente implementado em 2016, com a realização do primeiro processo seletivo em 19 de maio daquele ano. Entretanto, a execução do programa foi diretamente afetada pelo cenário de crise sociopolítica e econômica que se instalou no país a partir de 2016. Em decorrência do golpe institucional e da subsequente aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 (Teto de Gastos), houve um significativo corte orçamentário nas verbas destinadas à educação e ao fomento de programas da CAPES (ABC;SBPC, 2022).

Tais fatores, somados a contratempos e desafios logísticos internos (incluindo a transferência da sede da instituição proponente do campus de Rio Claro para o campus de Presidente Prudente da Unesp), inviabilizaram o início imediato das atividades. Assim, a aula inaugural do programa, que marcou a concretização do PROEF, só pôde ser realizada de forma virtual e síncrona, transmitida para toda a rede em 13 de abril de 2018 (Darido; González, 2015; Krahenbül et. al., 2023; Oliveira, 2020).

O programa tem como principal objetivo a formação continuada, em nível *Stricto Sensu*, de professores em exercício nas redes públicas da Educação Básica, promovendo a qualificação docente para atender às demandas educacionais contemporâneas (PROEF, 2023). Para atingir esses objetivos, segundo o atual PPP (2023), o referencial pedagógico do programa estrutura-se em quatro eixos que se integram e se complementam:

- 1-Inovação e transformação das práticas pedagógicas: elencar problemáticas da EF e promover um processo de ensino-aprendizagem conhecimento que visa o desenvolvimento da reflexão crítica, das capacidades, competências e habilidades do professor-pesquisador;
2. Protagonismo do professor-pesquisador: buscar inovar e transformar o processo pedagógico, qualificando o planejamento, o ensino aprendizagem e a avaliação, com o uso de tecnologias digitais, ativas e metodologias críticas, que promovam a transformação da realidade via ensino e pesquisa;
3. Interação e Comunicação: estabelecer relações interpessoais, comunicativas, interativas, como meios que potencializam a apropriação e produção do conhecimento, de forma colaborativa e/ou participativa na construção do PPP da sua escola;
4. Formação para o exercício profissional: promover a formação de conceitos científico-filosóficos, contextualizados, via estrutura curricular organizada, sistematizada, materializada na intervenção pedagógica do professor pesquisador (PPP PROEF, 2023, p. 06).

Esses eixos são atravessados por princípios estruturantes que conferem coerência teórico-política ao programa: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a práxis pedagógica crítica (que integra teoria e prática em vista da emancipação humana), a contemporaneidade no trato com conhecimentos e tecnologias, além da criticidade e criatividade necessárias para superar problemas pedagógicos e promover inclusão e inovação nas escolas. Assim, os eixos definem o “como” da formação, enquanto os princípios explicitam o “porquê”, articulando-se para formar docentes-pesquisadores capazes de transformar a realidade escolar a partir de intervenções embasadas cientificamente e socialmente comprometidas (PROEF, 2023).

No que se refere ao trabalho final do curso, além do desenvolvimento e elaboração de um trabalho de conclusão (a dissertação), os(as) professores(as) devem apresentar também um recurso educacional que dialogue diretamente com a realidade, necessidade e demandas pedagógicas do “chão da escola” e da formação de professores. Sobre isso, cabe destacar que, à época das três turmas analisadas, o conceito utilizado era o de produto educacional no lugar de recurso educacional (PPP, 2022). Essa terminologia foi alterada a partir da Recomendação sobre Recursos Educacionais Abertos (REA) da UNESCO (2019), que estabelece o conhecimento como um bem público e destaca os direitos de acessar, (re)usar, adaptar e compartilhar materiais de ensino, o PROEF deixou de denominar os resultados dos mestrados como produtos e passou a tratá-los como recursos educacionais (PPP, 2023).

Essa mudança terminológica não é apenas semântica: ela sinaliza o alinhamento do programa à agenda internacional de REA e às novas diretrizes da

CAPES para o ciclo avaliativo 2025-2028, que realçam a ciência aberta, a interação com a sociedade e a valorização de produções técnico-tecnológicas de impacto social (Brasil, 2025). Ao adotar o termo recurso educacional, o PROEF desloca o foco do objeto acabado para o seu potencial de circulação social e de contribuição para o bem comum. Essa inflexão terminológica, fundamentada na vocação dos REA, reforça a exigência de que cada produção seja concebida não apenas como resultado individual, mas como um bem coletivo e aberto, passível de ser adaptado a diferentes contextos escolares e de contribuir efetivamente para a democratização do conhecimento na Educação Física escolar.

Não há, no documento atual (2023) ou no anterior (2022), uma definição explícita sobre o que é o recurso educacional, sinalizando apenas como ele poder ser produzido em diferentes formatos, conforme colocado no mais recente Projeto Político-Pedagógico do programa:

“§ 1º O TCC deverá ser apresentado em um texto dissertativo ou relatório científico que precede o produto nos seguintes formatos: a) **projeto curricular** para uma etapa e/ou escola da Educação Básica; b) **unidade didática** para o ensino de temas e/ou conteúdos específicos da EF Escolar; c) **estratégias de intervenção** em problemáticas específicas da EF Escolar; d) produção de **material curricular e de produtos tecnológicos**; e) **elaboração de procedimentos, instrumentos de avaliação** em EF Escolar; f) desenvolvimento de **aplicativos e de softwares**; g) produção de **programas de mídia**; h) produção de **materiais didáticos e instrucionais**; i) **projetos de inovações tecnológicas**” (PPP PROEF, 2023, p. 56, grifos nossos).

Nas entrelinhas do atual PPP (2023), percebe-se que o recurso educacional consiste em um material pedagógico desenvolvido por mestrandos, com o objetivo de articular teoria e prática e subsidiar a atuação docente na Educação Básica, articulando teoria e prática. Esses recursos podem se apresentar na forma de projetos curriculares, unidades didáticas, estratégias de intervenção ou materiais didáticos, sempre fundamentados em referenciais teóricos e normativos da educação. Sua elaboração deve ser orientada por investigação pedagógica, envolvendo levantamento de conteúdos, fundamentação teórica e planejamento didático, de modo a assegurar que o recurso contribua efetivamente para a mediação do conhecimento na prática educativa e para a formação integral e emancipatória dos profissionais da educação (PROEF, 2023).

Analisando o documento orientador do programa em busca de um esclarecimento sobre o que são os recursos, observamos que ele apenas enumera os nove formatos e possibilidades de recursos, sua compreensão se faz de modo meramente taxonômico, sem oferecer qualquer caracterização conceitual, parâmetro de elaboração ou critério de avaliação para cada tipo. Esse “silêncio descritivo” impõe dois problemas metodológicos: primeiro, dificulta a classificação consistente das produções, pois termos como material curricular, produto tecnológico e inovação tecnológica ou unidade didática e estratégia de intervenção, permanecem polissêmicos; segundo, compromete a própria avaliação da qualidade e do impacto social desses recursos, uma vez que não há indicativos de requisitos mínimos (alcance, profundidade, potencial de (re)uso) nem de alinhamento às diretrizes da CAPES para produtos técnico-tecnológicos.

Contudo, é justamente neste "silêncio descritivo" do Projeto Político-Pedagógico (PPP) que se torna ainda mais relevante analisar a produção de conhecimento gerada. Se, por um lado, a falta de uma conceituação crítica dos Recursos Educacionais impõe um risco de instrumentalização, por outro, a vocação política do PROEF — que é se consolidar como um programa socialmente referenciado e desvinculado da lógica biomédica da Área 21 — exige que a análise se concentre na intencionalidade pedagógica e na fundamentação teórica que os professores-pesquisadores mobilizam. O real potencial transformador do PROEF não reside na nomenclatura burocrática do RE, mas sim no compromisso ético e político dos docentes em traduzir os princípios críticos do programa em intervenções concretas na escola pública.

Ao ser um programa de pós-graduação em EF desvinculado da área das Ciências da Saúde, pois está inserido na área de avaliação interdisciplinar, o PROEF busca – de forma distinta dos programas acadêmicos –, defender e possibilitar que se faça ciência com a EF escolar e com os professores de EF escolar, articulando a formação de professores-pesquisadores que não apenas dominam técnicas de ensino, mas também são capazes de realizar pesquisas para compreender e transformar à sua prática social.

Além disso, a proposta pedagógica do PROEF se distingue ao integrar metodologias ativas e interdisciplinares, valorizando a mediação docente e a capacidade do professor de se tornar um pesquisador de sua própria prática. Ao mesmo tempo, o programa destaca a importância de fortalecer o compromisso

político da EF com a democratização do conhecimento, confrontando as desigualdades e as limitações de um sistema educacional muitas vezes marcado por um olhar técnico e descontextualizado (Rezende et al., 2020).

Essa aproximação da universidade com as escolas públicas reflete a potencialidade política do PROEF, ao permitir que os saberes acadêmicos sejam ressignificados nas salas de aula, com vistas à transformação das práticas pedagógicas e ao fortalecimento de uma Educação Física crítica e reflexiva. Isso implica a construção de saberes comprometidos com a transformação social, onde a EF não é vista apenas como uma disciplina técnica, mas como uma prática educativa que contribui para a formação integral dos indivíduos e para a construção de um mundo mais justo.

Nesse sentido, torna-se crucial investigar a materialização desse potencial: os recursos educacionais produzidos pelos professores-pesquisadores. Por serem o produto final do processo formativo e a síntese da práxis crítica, seu estudo permite aferir em que medida o PROEF/FEF-UnB tem, de fato, fomentado uma ciência socialmente referenciada na área. Assim, o presente artigo se dedica a analisar a produção de conhecimento no Mestrado Profissional em EF em Rede Nacional da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (PROEF/FEF-UnB), focando nos recursos desenvolvidos pelas três primeiras turmas (2018–2020), buscando evidências do potencial socialmente referenciado do programa em relação à lógica positivista e tecnicista predominante na área.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para este artigo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, buscando valorizar a interpretação e a compreensão dos fenômenos sociais em toda a sua complexidade. O foco da pesquisa recaiu sobre o PROEF/FEF-UnB, justificando-se pela sua relevância no campo e pelo seu compromisso político-pedagógico em tensionar e superar a racionalidade tecnicista e a hegemonia positivista historicamente dominante na área, ao assumir a escola pública como *locus* legítimo de produção de saber.

A pesquisa se caracteriza como um estudo do tipo Estado do Conhecimento, uma abordagem metodológica que entende "o conhecimento como produção histórico-cultural" (Morosini; Nascimento; Nez, 2021). Essa escolha metodológica é estratégica, pois permitiu mapear, sistematizar e analisar criticamente a pesquisa e

produção acadêmica do PROEF/FEF-UnB. A análise dos dados se concentra exclusivamente nas produções desenvolvidas no âmbito da UnB, com um recorte temporal limitado às três primeiras turmas (2018, 2019 e 2020), cujos professores-pesquisadores já concluíram a formação. Essa delimitação temporal assegura a análise de um conjunto de dados finalizado e consolidado, crucial para identificar as tendências pedagógicas e conceituais iniciais dos recursos produzidos.

Dessa forma, o Estado do Conhecimento é a ferramenta que possibilitou o cumprimento do objetivo do trabalho, ao permitir identificar e categorizar os REs, mapear suas concepções pedagógicas e aferir o grau de alinhamento com as diretrizes do PPP do programa (2022), etapa crucial para avaliar o potencial socialmente referenciado do programa.

Destaca-se que o procedimento de busca e coleta das produções analisadas foi bastante dificultoso, devido a falta de um repositório que centralize apenas os recursos. Nesse caso, a busca concentrou-se nas dissertações, partindo da expectativa de que os recursos estivessem anexados ou indicados nestes trabalhos. É crucial registrar que essa expectativa nem sempre foi correspondida, visto que em alguns casos as dissertações não anexam e/ou não indicam o local exato do recurso, refletindo a ausência de orientação no próprio PPP (2022; 2023).

Para contornar essa dificuldade, utilizou-se a plataforma "Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES" – o repositório oficial que reúne todas as pesquisas desenvolvidas na PG brasileira – e repositório institucional da UnB e contato direto com orientadores, quando necessário.

A partir desse esforço, foram identificadas e selecionadas 29 dissertações e seus respectivos recursos educacionais anexados e/ou indicados nas produções. Este *corpus* final representa a totalidade de trabalhos concluídos nas três primeiras turmas do programa.

Cabe registrar que, de acordo com os dados de ingresso (Editais do PROEF, 2018-2020), a primeira turma (10 ingressantes) teve 10 trabalhos analisados. Na segunda turma (13 ingressantes), houve dois abandonos e um trabalho não localizado, resultando em 10 dissertações. A terceira turma (12 ingressos) contou com 9 dissertações localizadas. Desse modo, o *corpus* reúne 29 trabalhos, e a taxa de titulação documentada na amostra situa-se em 88 %. Para fins de controle, os dados foram sistematicamente organizados em planilha, contendo informações de controle (turma, autor, orientador, link de acesso) e elementos de análise (tipo de

recurso, objetivo, concepções pedagógicas e etapa de ensino).

O tratamento e a interpretação sistemática dos dados foram orientados pela técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), estruturando-se nas etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. As Categorias de Análise foram estabelecidas na pré-análise e definidas como teóricas (*a priori*) para permitir o cotejamento entre o referencial normativo do programa e a sua materialização na prática pedagógica. A escolha por categorias *a priori* justifica-se pela natureza deste estudo, que visa cotejar as produções com as diretrizes institucionais do PPP (2022). O ato de cotejar (confrontar) é o que permite à pesquisa aferir o grau de alinhamento entre o referencial normativo e a sua materialização na prática pedagógica.

As categorias definidas foram: Tipo de Recurso Educacional; Objetivos, Contexto e Participantes de aplicação; Concepção Pedagógica; e Eixos e Princípios do PPP (2022). O processo de análise se deu por meio da leitura integral das dissertações e recursos para codificar a presença de cada elemento, concentrando-se em trechos que evidenciassem, de forma explícita ou implícita, o enquadramento em cada categoria.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

O *corpus* analisado é composto por 29 trabalhos concluídos nas três primeiras turmas do PROEF-UnB (2018–2020), representando a totalidade de produções localizadas para a amostra. A análise busca cotejar a materialização da prática pedagógica nos recursos educacionais com as diretrizes institucionais do PPP (2022), aferindo o potencial socialmente referenciado do programa. Para tal, a discussão está organizada em uma sequência de categorias que prioriza a intencionalidade pedagógica: inicia-se com a Tipologia dos Recursos Educacionais desenvolvidos, seguida pela análise de Objetivos, Contexto e Participantes de aplicação, aprofundando-se nas Concepções Pedagógicas e nos Eixos e Princípios do PPP que as fundamentam.

A análise do Tipo de Recurso Educacional é o ponto de partida das reflexões, pois o formato escolhido já sinaliza a intencionalidade pedagógica do trabalho. O PPP do PROEF lista nove possibilidades para o desenvolvimento dos recursos, tais

como projeto curricular, unidade didática e estratégias de intervenção. Contudo, o documento não oferece uma conceituação objetiva do que é um recurso educacional e nem descreve de maneira detalhada a que se refere cada uma dessas possibilidades.

A lacuna normativa no PPP (2022;2023) sobre a conceituação dos recursos educacionais impôs a necessidade de recorrer à literatura de didática, currículo e tecnologias educacionais para, num esforço interpretativo, descrever brevemente o que pode ser compreendido por cada uma das nove possibilidades de recursos educacionais. Neste esforço, pode-se inferir que as possibilidades propostas se distribuem em uma escala de amplitude pedagógica crescente: o Projeto Curricular (Pacheco; Lima, 2018) representa o recurso de maior alcance político-pedagógico, funcionando como uma matriz de longa duração para a escola. Em um nível intermediário, a Unidade Didática (Libâneo, 2013) traduz as diretrizes em percursos temáticos e sequências de aulas coerentes. Já as Estratégias de Intervenção (Gomes et al., 2021) focam em respostas pontuais e situadas a problemáticas da realidade escolar. Os demais formatos acentuam a dimensão material e tecnológica: o Material Curricular/Produto Tecnológico e o Material Didático-Instrucional (Moran, 2013; Souza & Costa, 2012) privilegiam a circulação de guias e suportes impressos ou digitais. Por fim, os Procedimentos e Instrumentos de Avaliação (Luckesi, 2011; Hoffmann, 2014) materializam uma concepção dialógica; os Programas de Mídia ampliam a disseminação de saberes audiovisuais; e o Desenvolvimento de Aplicativos e Softwares e os Projetos de Inovações Tecnológicas (Valente, 2015; UNESCO, 2018) representam a fronteira inventiva e digital dos recursos do programa.

É fundamental destacar que essa classificação foi estabelecida pela pesquisa, e não pelo PPP. O enquadramento das produções nessas categorias e subgrupos ocorreu por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). A codificação se deu a partir do critério analítico estabelecido pela literatura de didática e currículo, através da consulta sistemática a trechos do *corpus* de pesquisa que evidenciavam, de forma explícita (pela nomeação do recurso) ou implícita (pela descrição de sua finalidade pedagógica), o pertencimento a cada formato. Assim, essa tipologia reflete a constatação empírica obtida a partir da

leitura e interpretação das dissertações e recursos educacionais, conforme estabelecido no quadro 1 abaixo:

Quadro 1- Distribuição dos 29 recursos educacionais por tipo

Tipologia do recurso educacional segundo o PPP (2022)	Nº de recursos educacionais das 3 primeiras turmas do PROEF/FEF-UnB	Percentual (%)
b) Unidade Didática	14	48.28%
d) Material Curricular/Prod. Tecnológico	6	20.69%
c) Estratégias de Intervenção (EI)	4	13.79%
a) Projeto Curricular	3	10.34%
e) Material Didático-Instrucional	1	3.45%
f) Instrumentos de Avaliação	1	3.45%
TOTAL	29	100.00%

Fonte: Autoras, à partir da análise dos recursos educacionais das três primeiras turmas do PROEF/FEF-UnB.

A leitura do Quadro 1 revela que quase metade dos recursos ($n = 14$; 48,28%) assume a forma de Unidades Didáticas (UD), sinalizando que os mestres(as) do PROEF, imbuídos da tradição de planejar “o ensino na escola”, preferem soluções de uso imediato e mensurável na sala de aula. Esta prevalência do formato tradicional reflete a lacuna normativa do PPP, que, ao não conceituar criticamente os recursos educacionais, facilita o recurso a modelos familiares, mesmo que a fundamentação teórica seja crítica. No entanto, enquanto a dissertação sustenta o embate teórico e a ressignificação epistemológica contra-hegemônica no plano das ideias, o recurso educacional assume a função de instrumentalizar essa resistência no cotidiano escolar. Assim, não há a negação das formas didáticas clássicas, mas na ressignificação do seu conteúdo e intencionalidade.

Em segundo plano, os Materiais Curriculares/Produtos Tecnológicos ($n = 6$;

20,69%) e o Material Didático-Instrucional (n = 1; 3,45%) apontam para a produção de repertórios reutilizáveis que qualificam o trabalho de outros docentes e incorporam as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Essa vertente reflete o alinhamento do PROEF com a agenda de REA e o impacto na qualificação profissional da rede.

As Estratégias de Intervenção (EI) (n = 4; 13,79%) demonstram uma função distinta, voltadas a transformar problemáticas coletivas como conflitos, indisciplina e inclusão, o que indica um esforço de extrapolar o espaço da aula para intervir diretamente na cultura escolar e na dimensão social da EF.

Já os Projetos Curriculares de Etapa (n = 3; 10,34%) evidenciam a dificuldade e, ao mesmo tempo, a oportunidade de elaborar documentos de longo alcance que dialoguem com políticas internas das escolas. A baixa recorrência deste formato sugere as limitações da intervenção no nível da estrutura e da gestão curricular institucional.

Por fim, a presença minoritária de Instrumentos de Avaliação (n = 1; 3,45%) e a ausência de trabalhos classificados como Programas de Mídia ou Desenvolvimento de Aplicativos/Softwares (categorias previstas no PPP, mas ainda não exploradas) notam lacunas. Essa ausência sugere um horizonte promissor para futuras investigações que queiram impactar dimensões menos contempladas da prática pedagógica em Educação Física.

Os objetivos atribuídos aos recursos educacionais são múltiplos e refletem tanto as intenções dos autores ao conceituá-los quanto à finalidade pedagógica do conjunto de tipos e possibilidades disponíveis para ele. No caso específico das UD, que representam (n = 14; 48,28%) do corpus, esses objetivos orientam a seleção e a organização do conhecimento, desenhando sequências de aulas em que metas, métodos e instrumentos de acompanhamento se mantêm coerentes (Libâneo, 2013), de modo a favorecer a aprendizagem e a construção de experiências significativas no processo educativo.

As Unidades Didáticas (UDs) e demais estratégias de intervenção analisadas propõem um percurso que sistematiza os elementos da cultura corporal de movimento em diálogo direto com a realidade escolar. A análise da intencionalidade temática revela uma predominância do Esporte, presente em (n = 6; 42,86%) dos trabalhos, que contemplam modalidades como futsal, futebol e basquetebol, muitas vezes articuladas a debates de gênero e inclusão. A Dança surge como o segundo

tema mais frequente, com (n = 4; 28,57%) das ocorrências, abrangendo desde ritmos como o frevo até abordagens mediadas por tecnologias. Em menor escala, figuram os Jogos e Brincadeiras (n = 2; 14,28%), as Lutas (n = 1; 7,14%) e as Práticas Corporais de Aventura, como slackline e skate (n = 1; 7,14%). Longe de representar uma adesão simplista ao currículo tradicional, essa concentração temática evidencia que a práxis do PROEF/FEF-UnB não evita os conteúdos hegemônicos, mas busca ressignificá-los. Ao articular o ensino de modalidades consagradas com a matriz teórico-crítica do programa, os professores-pesquisadores superam a dimensão meramente técnica ou biológica da 'Área 21', transformando o esporte e a dança em territórios de disputa para o desenvolvimento da criticidade e da consciência social dos estudantes.

Como ilustração dessa ressignificação epistemológica, no que se refere às concepções de ensino, observa-se que (n = 11; 78,57%) das UD's apresentam fundamentação teórica na Pedagogia Histórico-Crítica e na abordagem Crítico-Superadora, enquanto (n = 3; 21,43%) se vinculam a outras abordagens. Esta alta adesão à matriz teórico-crítica no formato mais tradicional é um indício de que a mudança está sendo fomentada no substrato teórico que qualifica o ensino, o que transforma o tratamento do Esporte de uma prática tecnicista e de rendimento para a análise crítica de sua dimensão social e cultural na escola. Outras temáticas relevantes incluem o ensino dos Jogos e Brincadeiras (n = 2; 14,28%), Valores Éticos (n = 1; 7,14%) e Práticas Corporais Alternativas (n = 1; 7,14%), evidenciando a busca por uma abordagem ampla e crítica da Cultura Corporal.

O mesmo rigor analítico é realizado nos Materiais Curriculares/Produtos Tecnológicos PT/MC, que somam (n = 6; 20,69%) do corpus. Este grupo expressa o esforço de alguns estudantes do PROEF/FEF-UnB em incorporar a inovação tecnológica e digital na prática pedagógica, alinhando-se à agenda de ciência aberta e REA. Os objetivos desses recursos são predominantemente voltados à inovação metodológica via Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e à produção de repertórios reutilizáveis. Nesse grupo, (n = 4; 66,67%) dos trabalhos focam em Tecnologias Digitais e Mídia-Educação, abordando o uso pedagógico de ferramentas digitais (como o WhatsApp) e a análise crítica de jogos eletrônicos. Os demais trabalhos focam na Educação Antirracista/Cultural (n = 1; 16,67%) e na qualificação do ensino de Lutas via Design Educacional (n = 1; 16,67%).

Essa recorrência demonstra que a inovação tecnológica no PROEF/FEF-UnB não é neutra, mas está direcionada à análise crítica da cultura digital e à qualificação de conteúdos tradicionalmente marginalizados ou mal compreendidos. O padrão de fundamentação teórica é notável: (n = 4; 66,67%) desses trabalhos se apoiam em uma Abordagem Sócio-Cultural ou Crítica da Mídia, o que sugere uma forte intencionalidade de tratar a tecnologia como um fenômeno cultural a ser problematizado, e não como mera ferramenta instrumental, comprovando o alinhamento crítico do PROEF/FEF-UnB com a cultura digital.

As Estratégias de Intervenção (EIs), que representam (n = 4; 13,79%) do corpus, são o grupo com a intenção de transformação social mais imediata e situada na cultura escolar, fugindo da estrutura tradicional da aula. Os objetivos são ligados à intervenção direta em problemáticas coletivas, demonstrando o foco em questões que extrapolam o conteúdo corporal para atuar na convivência. Das EIs analisadas, (n = 3; 75,00%) focam em temas de Diversidade e Conflito (Homofobia/Gênero, Mediação de Conflitos, Indisciplina), enquanto (n = 1; 25,00%) foca em Inclusão (Protocolo de mediação docente para alunas com TEA). Essa recorrência temática prova que o recurso é usado para lidar com as urgências sociais da escola.

A análise das concepções revela uma maior pluralidade, com adesão a abordagens específicas de intervenção, como a Pedagogia da Práxis Crítica (Reflexão-Ação) (n = 2; 50,00%) (Pimenta, 2005; Freire, 1996), a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (n = 1; 25,00%) (Feuerstein, 1980) e a Pedagogia da Presença/Abordagem Cultural (n = 1; 25,00%). Esta diversidade de referenciais demonstra a busca por teorias que atuam diretamente na complexidade da cultura escolar e na mediação de problemas sociais concretos.

Os Projetos Curriculares (PC), embora minoritários (n = 3; 10,34%) no corpus, possuem a maior intencionalidade de transformação estrutural e institucional. Os objetivos são estratégicos, voltados para a Transformação Institucional e Articulação Curricular. O corpus revela o foco na ressignificação dos Jogos Internos para superar o caráter excludente (n = 1; 33,33%), na organização curricular interdisciplinar na Educação Infantil (n = 1; 33,33%) e na estruturação curricular da Educação Integral (n = 1; 33,33%). A forte vocação institucional desses recursos é sustentada por (n = 2; 66,67%) dos trabalhos que se apoiam na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011). Esta adesão pode representar que a intervenção de longo alcance no PROEF é obrigatoriamente pautada por um

referencial teórico-político robusto.

O Material Didático-Instrucional (MDI) aparece com uma frequência de (n = 1; 3,45%) no corpus analisado. O objetivo é o apoio à formação integral dos estudantes e a qualificação da prática docente, com a temática centrada nas Práticas Corporais Integrativas (Yoga, Tai Chi). O trabalho se apoia em uma abordagem Fenomenológica (Merleau-Ponty, 1945), que valoriza a dimensão integral do ser e a dimensão sensível da experiência, demonstrando que a diversificação dos referenciais teóricos visa abranger a integralidade do estudante.

Os Instrumentos de Avaliação (IA), com apenas (n = 1; 3,45%) do corpus, indicam uma lacuna de pesquisa na área. O objetivo é a elaboração de rubricas e protocolos para uma avaliação processual e inclusiva de alunos com deficiência, com foco específico na Inclusão e na mediação de experiências de aprendizagem. Este trabalho se apoia em referenciais específicos como a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) (Feuerstein, 1980) e a Psicomotricidade (Vecchiato, 2003; Lapierre; Lapierre, 2010), o que comprova que a escolha do recurso (o instrumento) é uma solução metodológica para um problema pedagógico complexo (a avaliação de alunos com TEA).

Compreender os recursos educacionais também envolve problematizar para quem essas possibilidades pedagógicas têm sido elaboradas — se voltadas a professores, a estudantes, a ambos ou a outros, bem como identificar os contextos institucionais em que as pesquisas e recursos vêm sendo desenvolvidos.

No que se refere ao público-alvo para o qual o recurso foi elaborado, a análise demonstra que o foco está primordialmente na ação transformadora na sala de aula: (n = 25; 86,21%) do corpus visa diretamente a intervenção com estudantes da Educação Básica, enquanto (n = 4; 13,79%) se dedica ao apoio à prática docente e à formação continuada. Essa distribuição reflete o caráter profissional do PROEF/FEF-UnB e sua prioridade em resolver problemas do ensino.

A análise por etapa de ensino reforça a intervenção na Educação Básica e a atenção às diferentes necessidades do sistema. O Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) concentra a grande maioria dos trabalhos, somando (n = 18; 62,07%), sendo este o ciclo onde a maior parte das UD e EI foram aplicadas. O Ensino Médio aparece com (n = 4; 13,79%), e a Educação Infantil com (n = 2; 6,90%), focando em projetos de organização curricular e interdisciplinaridade. Os demais (n = 5; 17,24%) se dedicam a contextos mais especializados, como o

Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou a Análise Crítica Curricular (trabalhos que abordam o sistema em geral ou contextos específicos de formação). Essa forte concentração no Ensino Fundamental (62,07%) comprova que a produção do PROEF/FEF-UnB está focada nas necessidades práticas e pedagógicas mais urgentes das escolas públicas, onde a EF enfrenta seus maiores desafios curriculares, validando, assim, o princípio do programa que prioriza o conhecimento situado.

No que se refere aos contextos regionais e institucionais em que as pesquisas e os recursos foram desenvolvidos, observa-se, conforme esperado (uma vez que a UnB é a sede proponente), a predominância do DF. As escolas públicas vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) servem como principal campo para desenvolvimento das pesquisas, com (n = 25; 86,21%) do corpus relacionado a essa região, tendo sido desenvolvidos por docentes da SEEDF nas escolas da rede.

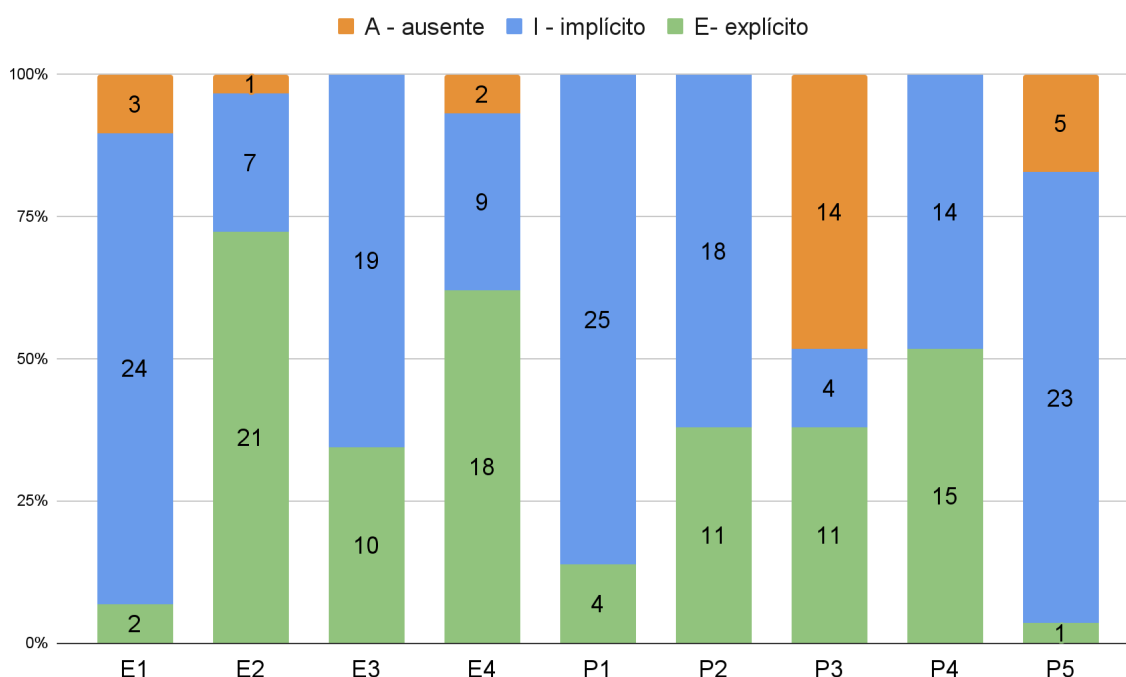
Entretanto, por se tratar de um programa em rede nacional, também se registra a realização de pesquisas por professores de EF em outros estados, municípios e, portanto, em outras instituições públicas de ensino, a saber: Pernambuco, Goiás e Rio Grande do Norte. Essa distribuição reforça a função do Mestrado Profissional em rede de impactar a práxis em contextos geográficos diversos e não apenas na IE sede, ao mesmo tempo em que legitima o papel da SEEDF como laboratório de pesquisa e desenvolvimento de soluções pedagógicas.

Após a análise das intencionalidades pedagógicas internas aos recursos (tipologia, objetivos e concepções), torna-se fundamental e necessário problematizar a produção desses recursos em relação aos Eixos e Princípios do PPP. Este cotejamento final é o cerne da pesquisa, pois permite aferir o grau de alinhamento político-epistemológico do corpus e verificar se a prática dos professores-pesquisadores atende à agenda de ciência crítica e transformação social proposta pelo programa. O objetivo é buscar analisar o que de fato os recursos fazem ao confrontar a prática com a norma: o PPP (2022) é um discurso que se materializa na práxis ou há discrepância entre a proposta e a produção? Para tanto, examinamos como cada um dos 29 recursos educacionais dialoga com os Eixos (E1-E4) e Princípios (P1-P5) que estruturam o PPP do PROEF.

Para a análise, a adesão a cada Eixo e Princípio foi codificada em um gradiente de explicitação: Explícita (E), quando o recurso declara nominalmente o

elemento; Implícita (I), quando a adesão é verificada na intenção conceitual ou prática, mas não é nomeada; e Ausente (A). Embora qualquer menção (E ou I) indique que o recurso se relaciona ao PPP (2022), os dados mostram que o grau dessa relação é desigual: afirmações explícitas sinalizam uma vinculação intencional e consciente, enquanto as implícitas revelam adesão conceitual menos enfatizada. O gráfico 1 condensa a Presença dos Eixos e Princípios no corpus total (n = 29).

Gráfico 1 - Grau de relação do corpus com o PPP (2022)



Fonte: Autora, à partir da análise dos recursos educacionais das três primeiras turmas do PROEF/FEF-UnB.

Embora qualquer menção (explícita ou implícita) indique que o recurso se relaciona a determinado eixo, princípio ou competência, os dados mostram que o grau dessa relação é desigual: afirmações explícitas sinalizam uma vinculação intencional e consciente; já as implícitas revelam adesão conceitual menos enfatizada. Esse contraste se evidencia nos dois blocos analisados.

A leitura do Gráfico 1 (com os dados de adesão explícita e implícita aos Eixos e Princípios) evidencia que a quase totalidade do corpus se alinha aos referenciais internos do PROEF. Essa soma de ocorrências (Explícita + Implícita) sugere que a quase totalidade do corpus se alinha aos quatro eixos e aos cinco princípios;

contudo, a força dessa adesão varia, revelando nuances importantes na práxis.

O aspecto mais bem assimilado e materializado nos recursos é a identidade do professor-pesquisador, pautada pela reflexão-ação e pelo posicionamento crítico. Isso se revela na forte e explícita aderência ao Eixo 2 (Protagonismo do Professor-Pesquisador), que apresenta relação em (n = 28; 96,55%) dos trabalhos, sendo que a maioria (n = 21; 72,41%) o declara nominalmente. Similarmente, o Princípio 4 (Críticidade), ligado à cultura corporal, está presente em (n = 29; 100,00%) dos recursos, dos quais (n = 15; 51,72%) o mencionam textualmente.

Em contraste, o Eixo 1 (Inovação das Práticas Pedagógicas), embora presente em (n = 26; 89,66%) dos casos, é explicitado em meros (n = 2; 6,90%), o que implica que a inovação, embora realizada na prática, não é o tópico articulador da pesquisa. Entre os princípios, a Gestão Democrática (P5), ainda que relacionada em (n = 24; 82,76%), aparece de modo explícito em somente (n = 1; 3,45%) trabalho, evidenciando um debate politicamente sensível que, apesar de necessário para a práxis crítica, permanece velado.

As análises realizadas na Tipologia dos Recursos Educacionais, seus objetivos, contextos e alinhamento com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do PROEF/FEF-UnB revelam uma tensão produtiva que está no cerne do Mestrado Profissional. Por um lado, o predomínio do formato Unidade Didática (n = 14; 48,28%) e a baixa recorrência de formatos mais estruturais, como Projetos Curriculares (n = 3; 10,34%), sugerem a prevalência de uma lógica pragmática e instrumental no cotidiano docente, que busca soluções imediatas para a sala de aula. Essa tendência é facilitada pela lacuna normativa do PPP na conceituação crítica dos Recursos Educacionais. Contudo, a análise do substrato teórico desvela um potencial socialmente referenciado. Esse potencial se manifesta de duas formas: (1) na alta adesão (n = 11; 78,57%) à Pedagogia Histórico-Crítica nas Unidades Didáticas, garantindo que mesmo o conteúdo hegemônico (Esporte) seja ressignificado em uma chave cultural e crítica; e (2) no firme alinhamento aos Eixos e Princípios do programa, onde o Protagonismo do Professor-Pesquisador — presente em (n = 28; 96,55%) dos trabalhos, com (n = 21; 72,41%) de forma explícita — e a Críticidade — presente em (n = 29; 100,00%) dos trabalhos, com (n = 15; 51,72%) de forma explícita — são os elementos mais assimilados e materializados na práxis.

Em suma, a produção do conhecimento no PROEF/FEF-UnB se estabelece

como um campo de luta entre a inércia estrutural do sistema (que demanda um produto prático) e a intencionalidade política dos professores-pesquisadores, que utilizam o arcabouço teórico-crítico para garantir que o produto cumpra uma função social transformadora, e não apenas burocrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs a analisar os REs produzidos pelos professores-pesquisadores das três primeiras turmas do PROEF/FEF-UnB, com o objetivo central de verificar se tais produções tensionam e superam a lógica tecnicista e fragmentada historicamente presente na EF escolar.

Analisando as 29 produções selecionadas, identifica-se uma tensão entre a reprodução de práticas tradicionais e a busca pela transformação. Essa tensão se manifesta na contradição entre o formato dos recursos e a fundamentação pedagógica que os orienta.

Por um lado, o fato de 14 dos 29 dos REs serem unidades didáticas indica uma forte tendência prático-instrumental. Essa preferência por soluções de aplicação imediata na sala de aula sugere que a formação, na prática, pode reforçar uma concepção do professor como um executor de currículos, e não como um agente transformador. Essa lógica é sintomática de um modelo de mestrado profissional que, apesar de um discurso inovador, ainda opera dentro de um paradigma pragmático, de instrumentalização imediata e especialmente porque o PPP não conceitua claramente o que é um recurso educacional.

No entanto, quando se observa a base teórica que fundamentou o desenvolvimento desses recursos, constata-se a presença majoritária da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora. Isso demonstra que uma parcela significativa de mestrandos não está apenas reproduzindo um tecnicismo, mas está engajada em um esforço consciente de basear suas intervenções em teorias cujo princípio é a transformação da realidade escolar por meio do acesso crítico ao conhecimento.

Numa perspectiva crítica de ensino, a finalidade das unidades didáticas ultrapassa a mera organização de conteúdos, pois deve garantir ao estudante o acesso sistemático ao saber historicamente produzido e acumulado pela humanidade, articulando teoria e prática e contribuindo para a formação integral.

Assim, os recursos, quando concebidos de forma crítica, assumem como centralidade a proposição de um percurso temático de aulas estruturada em torno de conteúdos socialmente relevantes, buscando superar a fragmentação do conhecimento e a reprodução acrítica de práticas escolares. Além disso, esses recursos orientam a elaboração do conjunto de aulas que compõem a unidade didática, conferindo intencionalidade pedagógica às escolhas realizadas e possibilitando que o processo de ensino-aprendizagem se constitua como mediação consciente entre o conhecimento científico e a realidade concreta dos estudantes.

Esta configuração revela uma tensão dialética fundamental entre a densidade crítica da dissertação e a pragmática exigida pelo formato profissional. Uma vez que a produção de um recurso educacional é uma condição institucional e a centralidade deste modelo de curso, a recorrência de formatos como a unidade didática não sinaliza um retrocesso ao modelo tradicional, mas um esforço estratégico de tradução didática. O recurso atua, portanto, como o elo de práxis que impede que a ruptura epistemológica se restrinja ao plano teórico ou ao formato acadêmico estrito, subvertendo a lógica instrumental por meio de uma intencionalidade transformadora. Assim, a dissertação e o produto constituem uma unidade indissociável de resistência, na qual modelos de planejamento familiares são ressignificados para garantir que a sofisticação da investigação se converta em impacto social e transformação real no cotidiano da escola.

Portanto, a análise revela que o PROEF é um campo de lutas. De um lado, seu PPP abre um leque de possibilidades ao listar diversos formatos de produtos, mas não os fundamenta criticamente. De outro, um corpo discente busca, por iniciativa própria e/ou por orientação acadêmica, uma base teórica transformadora. O resultado é uma produção crítica em sua intenção e fundamentação, mas ainda conservadora em seu formato.

Conclui-se que o PPP (2022;2023) falha em fornecer uma orientação crítica sólida que problematize a tendência tecnicista e incentive produtos que de fato questionem as estruturas pedagógicas, em vez de apenas se adaptarem a elas. A ausência de fundamentação teórica crítica revela que o documento trata o produto educacional como exigência acadêmico-burocrática, necessária para atender às diretrizes da CAPES e justificar o caráter “profissional” do mestrado, reduzindo-o a um formato técnico, quando poderia ser entendido como expressão de uma práxis pedagógica transformadora. Dada a relevância do PROEF para a formação de

professores e para a EF escolar, é crucial que seu documento orientador não funcione apenas como forma regulatória, e sim formativa, isto é, não como um catálogo de possibilidades, mas sim como um documento comprometido criticamente com a transformação social da realidade.

O desafio do PROEF, portanto, reside em transformar sua exigência burocrática (o RE) em uma ferramenta política, garantindo que o arcabouço teórico-crítico da área se materialize em formatos que, de fato, subvertam as estruturas pedagógicas hegemônicas, e não apenas se acomodem a elas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares; LORENZINI, Ana Rita; ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares de; MIRANDA, Antonio Carlos Monteiro de; MOREIRA, Evando Carlos; RAMOS, Glauco Nunes Souto (Orgs.). Projeto político-pedagógico: **Programa de Mestrado Profissional em EF em Rede Nacional – PROEF** [recurso eletrônico]. 2. ed. atualizada e ampliada. São Paulo: [s.n.], 2023. 64 p. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduacao/-educacaofisica/1ppp-2ed-proef2023-atualizado.pdf. Acesso em: 26 fev. 2025.

ANDRÉ, Marli; PRÍNCEPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 33, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49805>. Acesso em: 26 fev. 2025.

BRACHT, Valter. *EF e aprendizagem social: uma abordagem crítica*. 2. ed. Campinas, SP: **Autores Associados**, 2003.

BRACHT, Valter. EF, método científico e reificação. In: STIGGER, Marco Paulo (Org.). *EF + Humanas*. Campinas: **Autores Associados**, 2015. p. 17-32.

BRASIL. CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Diretrizes comuns da Avaliação de Permanência dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu – ciclo 2025-2028*. Brasília, DF, 2025. **CAPES**, Disponível em: <https://www.gov.br/capes/>. Acesso em: 4 jul. 2025.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 5-15, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj>. Acesso em: 4 jan. 2025.

DARIDO, Cristina Soares; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Pós-Graduação em EF: a proposta do mestrado profissional em rede. In: RECHIA et al. (Orgs.). Dilemas e desafios da pós-graduação em EF. Ijuí: **Editora Unijuí**, 2015.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: **Artmed**, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: **Paz e Terra**, 1996. p. 14.

GOMES, Fernando S.; OLIVEIRA, Carla M.; PEREIRA, Daniel R. Estratégias de intervenção pedagógica na EF escolar. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 23, n. 1, p. 59-78, 2021.

GRUNENNVADLT, José Tarcísio; GRUNENNVADLT, Ana Carrilho Romero; MOREIRA, Evando Carlos; GOMES, Cleomar Ferreira; COFFANI, Márcia Cristina Rodrigues da Silva. O protagonismo docente como fio condutor do processo formativo no Proef/UFMT. In: SILVA, Sidinei Pithan da (Org.). Conhecimento e formação no Mestrado Profissional em EF Escolar (PROEF). Ijuí: **Editora Unijuí**, 2023b. p. 31-44.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora. 29. ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2014.

KRAHENBÜHL, Tathiane; INÁCIO, Humberto Luís de Deus; SILVA, Ana Márcia; GEMENTE, Flórence Rosana Faganello. O Mestrado Profissional em EF na Universidade Federal de Goiás: uma análise sobre a instituição do programa e da produção do saber na turma 2018-2020. In: SILVA, Sidinei Pithan da (Org.). Conhecimento e formação no Mestrado Profissional em EF Escolar (PROEF). Ijuí: **Editora Unijuí**, 2023a. p. 45-56.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 4. ed. São Paulo: **Cortez**, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. 22. ed. São Paulo: **Cortez**, 2011.

MEKSENAS, Paulo. Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas. 2. ed. São Paulo: **Edições Loyola**, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: **Vozes**, 2001.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Rio de Janeiro: **SENAC**, 2013.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Prefácio. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (Orgs.). Desafios da EF escolar: temáticas da formação em serviço no PROEF. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2020. p. 9-11.

PACHECO, José Augusto; LIMA, Licínio C. Currículo: teoria e história. 3. ed. Porto: **Porto Editora**, 2018.

PROEF – Programa de Mestrado Profissional em EF em Rede Nacional. Projeto Político-Pedagógico. Brasília, DF: **PROEF**, 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, maio/ago. 2006.

SAVIANI, Dermeval. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**, [S. l.], v. 12, n. 16, p. 13, 2000. DOI: <10.48075/rfc.v12i16.7434>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7434>. Acesso em: 26 fev. 2025.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O estado da arte ou o estado do conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. e37452, 2020.

SOUZA, Edna Maria; COSTA, Ana Maria. Materiais curriculares como suporte à prática docente. **Revista Brasileira de Didática**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 45-63, 2012.

SBPC. Corte Orçamentário Ameaça a Sobrevivência das Universidades Federais e o Futuro do País. **Nota Pública**. Rio de Janeiro, 19 maio 2025. Disponível em: <https://portal.sbpcnet.org.br/noticias/corte-orcamentario-ameaca-sobrevivencia-das-universidades-federais-e-futuro-do-pais-alertam-sbpc-e-abc/>. Acesso em: 24 out. 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. 1. ed. São Paulo: **Atlas**, 1987.

UNESCO. Guide to fostering innovation and STEAM approaches in education. Paris: **UNESCO**, 2018.

UNESCO. Recommendation on Open Educational Resources (OER). Paris: **UNESCO**, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 4 jul. 2025.

VALENTE, José Armando. Tecnologia digital e escola. Campinas: **Unicamp**, 2015.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: **Artmed**, 1998.

5. CONSIDERAÇÃO FINAL DA PESQUISA

A presente investigação, ao percorrer a trajetória do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) entre os anos de 2018 e 2024, permitiu compreender que o programa não se constituiu apenas como uma política pública de formação continuada, mas como um território de disputa epistemológica e política. A análise do processo histórico-institucional revelou que o PROEF emergiu da necessidade premente de articular o saber acadêmico com a práxis pedagógica escolar, ganhando legitimidade decisiva com a migração para a área de avaliação Ciências e Humanidades para a Educação Básica (CHEB). Esse deslocamento foi fundamental para reposicionar o foco da pós-graduação stricto sensu na relevância social e na pesquisa aplicada, oferecendo um contraponto necessário à racionalidade instrumental que historicamente dominava o campo.

Entretanto, a expansão do programa para 26 instituições associadas ainda refletiu as assimetrias regionais do país. A concentração de (n = 15; 57,69%) das IES nas regiões Sul e Sudeste sinalizou que a interiorização da pós-graduação e a democratização do acesso ao conhecimento especializado permaneceram como desafios para as políticas de indução, exigindo estratégias que considerassem as disparidades territoriais brasileiras.

Os dados analisados revelaram que o PROEF na Universidade de Brasília apresentou um potencial socialmente referenciado, sustentado pela sólida identidade crítica e pelo compromisso pedagógico dos docentes e pesquisadores vinculados a essa instituição. No entanto, é fundamental pontuar que esse achado refletiu uma realidade local e institucionalmente situada, não podendo ser transposto automaticamente para a totalidade do programa em âmbito nacional. Embora a unidade da Universidade de Brasília tenha demonstrado indícios de superação da racionalidade tecnicista, a confirmação de que o programa mantém esse caráter socialmente referenciado em toda a sua rede demanda investigações futuras de maior alcance.

Ao mergulhar na materialidade da produção de conhecimento na Universidade de Brasília, a investigação desvelou uma contradição produtiva que definiu a identidade do programa na unidade. Observou-se que, embora a forma dos recursos educacionais tendesse a modelos de planejamento familiares — como as

Unidades Didáticas, que representaram (n = 14; 48,28%) do corpus —, essa escolha não denotou uma submissão ao tecnicismo, mas um esforço de tradução didática. A forte fundamentação teórica na Pedagogia Histórico-Crítica e na Abordagem Crítico-Superadora, presente em (n = 11; 78,57%) dessas unidades, demonstrou que a ruptura epistemológica ocorreu na resignificação do conteúdo. Assim, o ensino de temas hegemônicos, como o desporto, foi transformado de uma prática de desempenho num território de reflexão crítica e consciência social.

Em síntese, a contribuição desta dissertação residiu em identificar que o PROEF ocupou um lugar liminar na área, consolidando a escola pública como um locus legítimo de produção científica. O recurso educacional, nesse cenário, é a ferramenta que materializa a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Ele não foi compreendido como uma mera exigência burocrática, mas como a face prática de uma dissertação que contestou a lógica produtivista. O êxito pleno do programa depende, portanto, da capacidade institucional de fortalecer essa fundamentação teórica, garantindo que a necessidade do "produto" não se reduzisse a um utilitarismo técnico, mas servisse como instrumento de resistência pedagógica.

Recomenda-se que investigações futuras expandam esta análise para o nível nacional, por meio de estudos do tipo Estado da Arte que identifiquem pontos de convergência entre as diversas IES associadas. É imperativo acompanhar a circulação e a reaplicação dos recursos produzidos, verificando como essa ciência produzida por professores-pesquisadores impactou efetivamente o cotidiano escolar. Dessa forma, o PROEF consolidou sua função de qualificação da intervenção pedagógica na escola, ao mesmo tempo em que, para o campo da Educação Física, sinaliza uma possibilidade de valorização do saber situado, apontando para um modelo de produção de conhecimento pautado pelo compromisso ético e pedagógico com a realidade da escola pública.