



O LUGAR LIMINAR DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*¹

Marcella Priscilla Pouso Silva ², Mauren Lúcia Braga de Araújo ³

Jessica Serafim Frasson ⁴

Resumo

Este estudo analisa o lugar ocupado pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional na pós-graduação *stricto sensu* brasileira, a partir de seu percurso histórico-normativo, das diretrizes legais dos mestrados profissionais e de sua criação, expansão e organização em rede. Com base em revisão narrativa qualitativa de documentos normativos, literatura especializada e registros institucionais, identifica-se que o programa ocupa posição liminar ao afirmar a centralidade da prática docente e da escola pública como espaços legítimos de produção de conhecimento, articulando critérios acadêmicos e relevância social. Essa configuração tensiona concepções hegemônicas da área ao reconhecer professores da Educação Básica como sujeitos produtores de saberes científicos situados. A expansão ocorre de forma desigual, evidenciando limites às estratégias de interiorização e desafios relacionados à coordenação, ao financiamento e às condições institucionais. Sob a perspectiva das políticas e da gestão educacional, a estrutura em rede revela caráter contraditório: ao mesmo tempo em que potencializa a capilarização e a cooperação interinstitucional, explicita desigualdades regionais que incidem sobre a implementação da política. Conclui-se que o programa expressa potencialidades e limites de uma política de pós-graduação orientada à Educação Básica, cuja efetividade depende das condições concretas de gestão e sustentação institucional.

Palavras-chave: Programa de Mestrado Profissional; Política Pública; Formação Docente; Educação Física.

THE LIMINAL POSITION OF THE NATIONAL NETWORK PROFESSIONAL MASTER'S PROGRAM IN PHYSICAL EDUCATION WITHIN *STRICTO SENSU* GRADUATE EDUCATION

¹ A presente pesquisa contou com apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), processo nº 0193-000022/202

² Mestra em Educação Física pela Universidade de Brasília (UnB). Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: marcellapouso@gmail.com

³ Doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Uruguiana, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: maurenaraujo@unipampa.edu.br

⁴ Doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Universidade de Brasília (UnB). Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: jessica.frasson@unb.br



Abstract

This study analyzes the position occupied by the National Network Professional Master's Program in Physical Education within Brazilian stricto sensu graduate education, based on its historical-normative trajectory, the legal guidelines for professional master's programs, and its creation, expansion, and network-based organization. Drawing on a qualitative narrative review of normative documents, specialized literature, and institutional records, the program is identified as occupying a liminal position by affirming the centrality of teaching practice and public schools as legitimate spaces for knowledge production, articulating academic criteria with social relevance. This configuration challenges hegemonic conceptions in the field by recognizing Basic Education teachers as producers of situated scientific knowledge. Program expansion has occurred unevenly, revealing limits to interiorization strategies and challenges related to coordination, funding, and institutional conditions. From the perspective of educational policy and management, the network structure presents a contradictory character: while it enhances national outreach and interinstitutional cooperation, it also exposes regional inequalities that affect policy implementation. It is concluded that the program expresses both the potentialities and limits of a graduate education policy oriented toward Basic Education, whose effectiveness depends on concrete conditions of management and institutional support.

Keywords: Professional Master's Program; Public Policy; Teacher Education; Physical Education.

EL LUGAR EL LUGAR LIMINAL DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA PROFESIONAL EN EDUCACIÓN FÍSICA EN RED NACIONAL EN EL POSGRADO STRICTO SENSU

Resumen

Este estudio analiza el lugar que ocupa el Programa de Maestría Profesional en Educación Física en Red Nacional en el ámbito del posgrado stricto sensu brasileño, a partir de su trayectoria histórico-normativa, de las directrices legales de las maestrías profesionales y de su creación, expansión y organización en red. Con base en una revisión narrativa cualitativa de documentos normativos, literatura especializada y registros institucionales, se identifica que el programa ocupa una posición liminar al afirmar la centralidad de la práctica docente y de la escuela pública como espacios legítimos de producción de conocimiento, articulando criterios académicos y relevancia social. Esta configuración tensiona concepciones hegemónicas del área al reconocer a los docentes de la Educación Básica como sujetos productores de saberes científicos situados. La expansión del programa ocurre de manera desigual, evidenciando límites a las estrategias de interiorización y desafíos relacionados con la coordinación, el financiamiento y las condiciones institucionales. Desde la perspectiva de las políticas y de la



gestión educativa, la estructura en red presenta un carácter contradictorio: al mismo tiempo que potencia la capilaridad nacional y la cooperación interinstitucional, expone desigualdades regionales que inciden en la implementación de la política. Se concluye que el programa expresa tanto potencialidades como límites de una política de posgrado orientada a la Educación Básica, cuya efectividad depende de las condiciones concretas de gestión y sostenimiento institucional.

Palabras clave: Programa de Maestría Profesional; Política Pública; Formación Docente; Educación Física.

1. Introdução

No processo de consolidação da Pós-Graduação (PG) *stricto sensu* no Brasil, emergiram debates sobre critérios de legitimidade científica que também alcançaram as áreas de Educação e Educação Física (EF), frequentemente desafiadas a ajustar suas formas de produção do conhecimento aos parâmetros de avaliação consolidados em campos com tradição laboratorial, como as ciências biomédicas.

A institucionalização, a partir dos anos 1960, de organismos voltados ao financiamento da pesquisa científica, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em consonância com a adoção de referenciais do modelo universitário estadunidense, contribuiu para a consolidação de uma racionalidade acadêmica orientada pela produtividade, ancorada na publicação em periódicos de elevado impacto e no uso de indicadores quantitativos de avaliação (Brasil, 1965; Mezzaroba, 2016).

Nesse contexto, a criação do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) inscreve-se em um movimento mais amplo de resposta à crise da formação de professores no país e à institucionalização de políticas de PG *stricto sensu* em rede, já experimentadas em outras áreas do conhecimento, como Matemática, Física, Química e História, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública (PROEB). Ademais, o PROEF se constitui fora das disputas internas do campo avaliativo da EF, ao articular a demanda social por formação continuada de professores da educação básica (EB) com um modelo nacional de gestão em rede, passando posteriormente a negociar reconhecimento e legitimidade no sistema de avaliação da CAPES (Oliveira, 2020).

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 duas dimensões: (i) o percurso histórico e o conjunto de normativas que regulamentam os mestrados profissionais; e (ii) as particularidades político-pedagógicas do próprio PROEF.

Com base nessa lacuna, este artigo tem como objetivo geral analisar o lugar ocupado pelo PROEF na PG *stricto sensu* em EF, destacando seus

fundamentos político-pedagógicos e o impacto na formação docente. Especificamente, busca-se reconstituir o processo de institucionalização da PG no país até a criação dos Mestrados Profissionais (MP), e investigar a criação, a consolidação e as singularidades do PROEF, enfatizando suas contribuições e desafios para formação de professores de EF e para a EF escolar. Com essa perspectiva, o artigo desenvolve uma análise crítica das raízes histórico-estruturais que sustentam o PROEF, debruçando-se sobre o fenômeno em si para evidenciar em que medida ele tem contribuído para formar professores, produzir conhecimento sobre e com a escola, qualificando a EF escolar e a sua produção de conhecimento a partir dos seus professores.

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.

2. Metodologia

Adotou-se uma revisão narrativa de caráter qualitativo, combinada com pesquisa documental, conforme orientações de Fernandes, Vieira e Castelhana (2023). O corpus empírico foi constituído por três conjuntos de documentos: (i) dispositivos normativos federais com força legal (leis, pareceres, resoluções e portarias relacionadas aos mestrados profissionais e ao PROEB); (ii) documentos institucionais e relatórios oficiais do PROEF (Projeto Político-Pedagógico, regimento interno, relatórios de monitoramento e detalhamento na Plataforma Sucupira); e, (iii) artigos científicos e capítulos de livros indexados em bases reconhecidas que discutem os MPs e formação docente, com ênfase na EF.

Entre dezembro de 2024 e abril de 2025, o estudo apoiou-se na busca e análise de um conjunto amplo e diversificado de documentos e produções acadêmicas relacionadas à PG stricto sensu em EF, aos MPs em rede, especialmente o PROEF, e à formação de professores da EB. A busca dos documentos e produções foi realizada de forma sistemática em bases de dados científicas e em fontes institucionais oficiais.

As produções foram consultadas nas bases SciELO, Google Acadêmico e Portal de Periódicos da CAPES. O levantamento da legislação e da documentação normativa, incluindo pareceres, resoluções, portarias e relatórios institucionais que regulamentam e orientam a criação, a avaliação e o funcionamento desses programas no âmbito da PG stricto sensu foi realizado nos *sites* da CAPES, do Ministério da Educação (MEC), e da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - campus Presidente Prudente (Unesp), sede nacional do PROEF.

O recorte temporal compreendeu o período de 1965 que inaugura a PG stricto sensu no Brasil, com o Parecer n.º 977, até 2025, buscando abranger à última Avaliação Quadrienal, documentos e normativas recentes.

A seleção das produções acadêmicas esteve orientada pela pertinência temática e pelo diálogo direto com o foco e o escopo da pesquisa, priorizando materiais que contribuíssem para o desenvolvimento das análises e para o alcance do objetivo proposto. Foram incluídas produções que discutem sobre o PROEF, a formação de professores de EF a EB e as políticas públicas de PG. Não se estabeleceu um número pré-definido de trabalhos e/ou documentos, sendo incorporadas as produções que, ao longo da leitura, demonstraram capacidade analítica e interpretativa para subsidiar a compreensão do objeto investigado. Foram excluídas publicações sem revisão por pares, documentos de circulação restrita sem identificação institucional.

A partir dos critérios de inclusão e exclusão, procedeu-se à leitura exploratória e analítica do material, seguida da organização, sistematização e tabulação dos conteúdos relevantes, a partir dos quais foram identificados e agrupados excertos e informações que abordavam o foco e escopo do estudo. A análise se deu em duas etapas. Na primeira, trechos dos documentos foram codificados em unidades de registro, organizadas em uma matriz analítica com informações sobre tipo de documento, período, foco temático e menções ao PROEF ou ao PROEB. Na segunda etapa, essas unidades foram agrupadas em três categorias temáticas: (1) fundamentos político-pedagógicos, (2) critérios de legitimidade e (3) desafios de implementação. Em cada categoria foram triangulados dados oriundos da legislação, de documentos oficiais do PROEF e da literatura especializada, de modo a evitar que as inferências se apoiassem exclusivamente em discursos normativos.

As categorias articuladas aos objetivos específicos deste estudo buscam reconstituir o processo de institucionalização da pós-graduação no Brasil, examinando o arcabouço regulatório dos mestrados profissionais e discutir o lugar do PROEF nesse cenário. Como limite metodológico, destaca-se que o uso da pesquisa narrativa, embora permita a reconstrução histórico-normativa e institucional do PROEF, restringe a apreensão de dinâmicas empíricas, percepções dos sujeitos envolvidos e efeitos concretos do programa nos diferentes contextos institucionais.

3. Normas que estruturam a criação dos mestrados profissionais

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 (Alfonso-Goldfarb; Ferraz, 2002). Esse processo foi decisivo para a institucionalização da ciência no país e para a constituição de uma agenda nacional de formação acadêmica, fortalecida, nas décadas seguintes, pela criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948, e, sobretudo, pela instalação do CNPq e da CAPES,

em 1951, que centram ações para o financiamento de projetos e formação de novos quadros acadêmicos.

O marco regulatório da PG *stricto sensu* foi estabelecido com o Parecer nº 977/1965, denominado de Parecer Sucupira, que diferenciou cursos *lato* e *stricto sensu*, fixou critérios de titulação e institucionalizou a avaliação por comissões de área (Brasil, 1965). Embora o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) (1975-1977) previsse expansão equilibrada do sistema, a literatura aponta que as ciências humanas permaneceram sub-representadas nesse processo. No campo da EF, os primeiros cursos de mestrado foram constituídos apenas a partir da década de 1970, em um contexto marcado pela hegemonia das ciências biomédicas e naturais (Mezzaroba, 2016).

A partir dos anos 1990, a CAPES aprofundou os mecanismos de regulação e avaliação da PG, com a consolidação do ciclo avaliativo quadrienal, a criação do Qualis-Periódicos e a vinculação direta entre financiamento, bolsas e desempenho dos programas. Esse movimento reforçou uma lógica produtivista, baseada em indicadores quantitativos de produção científica, que passou a orientar de forma decisiva a dinâmica da PG brasileira (Spagnolo, 2005). Paralelamente, emergiram críticas à rigidez do modelo acadêmico tradicional e à sua limitada capacidade de responder às demandas sociais e profissionais.

É nesse contexto que se inscreve a Resolução CAPES nº 01/1995, operacionalizada pela Portaria nº 47/1995, ao instituir o Programa de Flexibilização do Mestrado, reconhecendo a necessidade de novos formatos de formação *stricto sensu*. A Portaria MEC nº 80/1998 consolidou esse movimento ao oficializar o MP no âmbito do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), abrindo espaço para programas voltados à aplicação do conhecimento e à intervenção em contextos profissionais específicos (Brasil, 1998).

Nesse sentido, 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. Os principais dispositivos normativos que estruturam esse percurso histórico e regulatório, bem como suas conexões diretas com o PROEF e o PROEB, surgem nos anos 2000. A normatização dos MPs foi aprofundada pelas Portarias Normativas MEC nº 7 e nº 17/2009, que detalharam critérios de criação, reconhecimento, acompanhamento e avaliação desses cursos, reforçando a integração entre teoria e prática (Brasil, 2009a; 2009b).

Em 2011, a Portaria CAPES nº 209/2011 criou o PROEB, expandindo a formação continuada *stricto* para professores em exercício na rede pública, contribuindo para o desenvolvimento de competências específicas e o fortalecimento da qualidade da EB no país. O programa articula instituições de ensino superior e redes públicas, priorizando a pesquisa aplicada e a produção de recursos educacionais com impacto direto na escola pública, qualificando a formação docente, contribuindo para a melhoria da EB. Em 2014, a criação do Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE) consolidou o diálogo político-acadêmico desses programas e contribuiu para o fortalecimento de sua identidade (Fialho; Hetkowski, 2017).

A partir de 2017, observa-se uma inflexão relevante na lógica de avaliação dos mestrados profissionais. A Portaria MEC nº 389 estabeleceu que os mestrados e doutorados profissionais deveriam orientar-se à produção de conhecimentos aplicados, materializados em produtos e processos com impacto social, educacional, tecnológico ou cultural (Brasil, 2017a). No mesmo ano, a Portaria CAPES nº 131 instituiu a primeira matriz avaliativa específica para essa modalidade, posteriormente revista pela Portaria CAPES nº 60/2019, que deslocou o foco da avaliação para critérios como relevância social, transferibilidade e adoção dos produtos educacionais, relativizando o peso de indicadores estritamente bibliométricos (Brasil, 2017b; 2019).

Essa mudança normativa transformou a própria pergunta avaliativa, deslocando-a de “quantos artigos são produzidos?” para “quem se beneficia da pesquisa?” (Spagnolo, 2005; Fischer, 2005). Tal deslocamento ganha densidade analítica quando confrontado com os dados sobre a formação docente na EB. De acordo com o relatório referente ao quinto ciclo de acompanhamento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), observa-se que, apesar da elevação do percentual de docentes com formação em nível de pós-graduação, de 30,2% em 2013 para 48,1% em 2023, tal avanço é predominantemente sustentado pela expansão dos cursos de especialização (Brasil, 2024a).

Nesse cenário, os MPs em Educação passaram a ocupar lugar estratégico na formação continuada de professores da EB, priorizando pesquisa aplicada e intervenções nos contextos escolares. Contudo, a literatura evidencia tensões importantes em sua consolidação. Fischer (2005) já alertava para o risco de captura desses programas por lógicas produtivistas, enquanto Fialho e Hetkowski (2017) destacam os efeitos da expansão dos mestrados profissionais em educação em um contexto de restrição de financiamento, marcado pela baixa oferta de bolsas e pela fragilidade das condições institucionais. Oliveira, Moura e Silva (2020) problematizam ainda a tendência de responsabilizar individualmente o professor pela melhoria dos indicadores educacionais, deslocando para a formação continuada expectativas que extrapolam a capacidade de intervenção de um único programa de PG.

Assim, ainda que os MPs em educação se apresentem como alternativa relevante de qualificação *stricto sensu*, Fialho e Hetkowski (2017) assinalam que, em muitas redes, o acesso aos mestrados profissionais não veio acompanhado de políticas robustas de carreira, resultando em formação *stricto sensu* que nem sempre se traduz em progressão funcional, melhoria salarial ou condições de trabalho. A sua implementação, portanto, tem sido marcada por ambivalências e contradições, apontando que iniciativas como o PROEB, embora relevantes, não podem ser interpretadas como solução suficiente para as desigualdades estruturais que marcam a EB brasileira.

No campo da EF, essas contradições assumem contornos mais específicos, em razão de disputas epistemológicas históricas. A predominância das ciências biomédicas e naturais contribuiu para a deslegitimação de abordagens pedagógicas e sociais, apesar de a pesquisa educacional na área tratar de problemas eminentemente escolares e sociais (Moura, Soares, 2022). Nesse

sentido, a redefinição da área de avaliação do PROEB (área 51) representa um avanço institucional relevante principalmente para aqueles que, no campo acadêmico-científico da EF, se colocam a produzir conhecimento vinculado as demandas da EB e dos professores de EF escolar.

Nesse contexto, a instituição da Área de Avaliação nº 51 — Ciências e Humanidades para a Educação Básica (CHEB) — formalizada pela Portaria nº 241, de 3 de novembro de 2023, representou um marco relevante ao estruturar e orientar os processos de avaliação e de acompanhamento dos PROEBs (Brasil, 2023). Essa área passa a ser responsável pela avaliação de PPGs voltados à pesquisa e à formação profissional articuladas às demandas da EB, integrando diferentes campos do conhecimento com foco nos contextos escolares.

A criação dessa área possibilitou que programas como o PROEF, deixassem de ser avaliados pelas suas áreas de origem, passando a serem julgados por critérios alinhados à sua natureza aplicada a EB, baseados no impacto dos recursos educacionais desenvolvidos (Brasil, 2023). No caso da EF, a migração do PROEF da Área 21 – vinculada à Grande Área das Ciências da Saúde, que reúne os programas acadêmicos das áreas de Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional – representa um reposicionamento institucional que alinha sua avaliação às especificidades da formação docente voltada à EB. Trata-se de um avanço significativo, pois fortalece as dimensões pedagógicas e culturais, amplia o reconhecimento da produção científica desenvolvida no campo educacional, contribuindo para o ajuste de um descompasso histórico, com processos avaliativos mais justos e abrangentes as diversas formas de saber que compõe este campo de conhecimento.

O ato normativo mais recente, a Portaria CAPES nº 207, de 4 de julho de 2024, regulamenta o PROEB e consolida esse percurso histórico, reafirmando o papel dos programas profissionais em rede na formação *stricto sensu* de professores da EB e na articulação entre excelência acadêmica e relevância social (Brasil, 2024b). A portaria estabelece como requisito para a titulação a elaboração de uma dissertação e de um recurso educacional, atualizando a nomenclatura anteriormente consagrada de produto educacional no âmbito dos programas profissionais em rede.

Essa alteração sinaliza um deslocamento conceitual na forma de compreender os resultados da pesquisa desenvolvida pelos MPs, enfatizando seu uso pedagógico e sua inserção no contexto da EB. Observa-se uma convergência conceitual entre a política nacional de formação docente em rede e o marco internacional dos RE, que pode sinalizar o alinhamento do programa à agenda internacional 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).

Mesmo em face da recente tradição dos programas profissionais em rede, vinculados ao PROEB, destaca-se que a área conta, até o momento deste estudo, com 416 IEs associadas a 13 Redes, a saber: ProfMat (Matemática), ProFis (Física), ProfHistória (História), PROFBIO (Biologia), ProfLetras (Letras), PROFilo (Filosofia), PROFQUI (Química), ProfArtes (Artes), PROFSOCIO (Sociologia),

PROFCIAMB (Ciências Ambientais), PROFEI (Informática), PROFGEO (Geografia) e o PROEF (Educação Física) (Brasil, 2025).

3.1. Criação, consolidação e particularidades do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

O PROEF é o décimo curso *stricto sensu* disponibilizado pela CAPES no âmbito dos PROEBs, 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 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.

É um curso em rede nacional coordenado pela Unesp campus Presidente Prudente. Trata-se de um curso presencial com um formato híbrido com oferta nacional, que oferece atividades na modalidade de Educação a Distância (EaD), via plataforma Moodle, atividades presenciais nas IEs, e é realizado por uma rede de IEs no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

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 (PROEF, 2023; Albuquerque; Del-Masso; Lopes-Fujihara, 2021; Lorenzini et al., 2023).

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 tem sido frequentemente apresentado como uma proposta inovadora no campo da formação *stricto sensu* em EF, ao possibilitar, focalizar e reconhecer a pesquisa que se faz no chão da escola, por professores da EB para qualificação da sua formação continuada e da própria escola pública.

Destaca-se que o programa não emerge de um movimento autônomo de ruptura epistemológica no interior da área, mas se constitui no âmbito do Projeto Segundo Tempo (PST), política pública federal vinculada ao MEC. Essa origem confere ao programa uma marca inicial associada ao esporte como eixo estruturante (Albuquerque; Del-Masso; Lopes-Fujihara, 2021; Oliveira, 2020). Assim, ainda que, ao longo de seu processo de institucionalização, o PROEF venha tensionando esse lugar de origem e ampliando suas possibilidades formativas e investigativas no campo da EF escolar, ele nasce vinculado a uma concepção hegemônica de EF.

No que tange ao percurso histórico do PROEF, Albuquerque, Del-Masso e Lopes-Fujihara (2021), destacam que sua jornada remonta a 2012, com

mobilizações de docentes e gestores da área da EF que idealizavam um programa de especialização em rede para os professores de EF do Brasil, com financiamento do MEC e apoio da CAPES. Inicialmente formulado como curso lato sensu, a proposta estava voltada para formação e qualificação de professores envolvidos no esporte educacional.

Em 2013, as professoras Suraya Darido (Unesp) e Gianna Lepre Perim (UEL) juntamente com o professor Amauri Bássoli de Oliveira (UEM), integram a equipe de consultores do referido curso, com suporte da Unesp, contribuindo para o fortalecimento e amadurecimento do debate inicial (Krahenbühl *et al.*, 2023; Oliveira, 2020). Tal movimento culminou na reformulação da proposta inicial do curso de especialização para a modalidade stricto sensu, tendo como inspiração modelos de formação em rede como o PROFMAT, PROFQUI e PROFLETRAS (Darido; González, 2015; Barcelos, 2023).

A proposta do referido programa foi submetida à APCN em 2014, dando centralidade e exclusividade a EF Escolar como Área de Conhecimento, e as linhas de pesquisa direcionadas às três etapas de escolarização: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A referida estrutura curricular foi planejada para atender às necessidades dos professores nos diferentes níveis e etapas de ensino da EF na EB (Darido; González, 2015).

O programa foi oficializado em 2016 por meio do Parecer CONSU nº 03 e da Resolução CONSU nº 04, tendo neste mesmo ano a primeira Prova Nacional de Ingresso no programa, com 181 professores aprovados para as primeiras turmas do programa nas 14 IEs que compunham, a época, a rede do PROEF (Albuquerque; Del-Masso; Lopes-Fujihara, 2021).

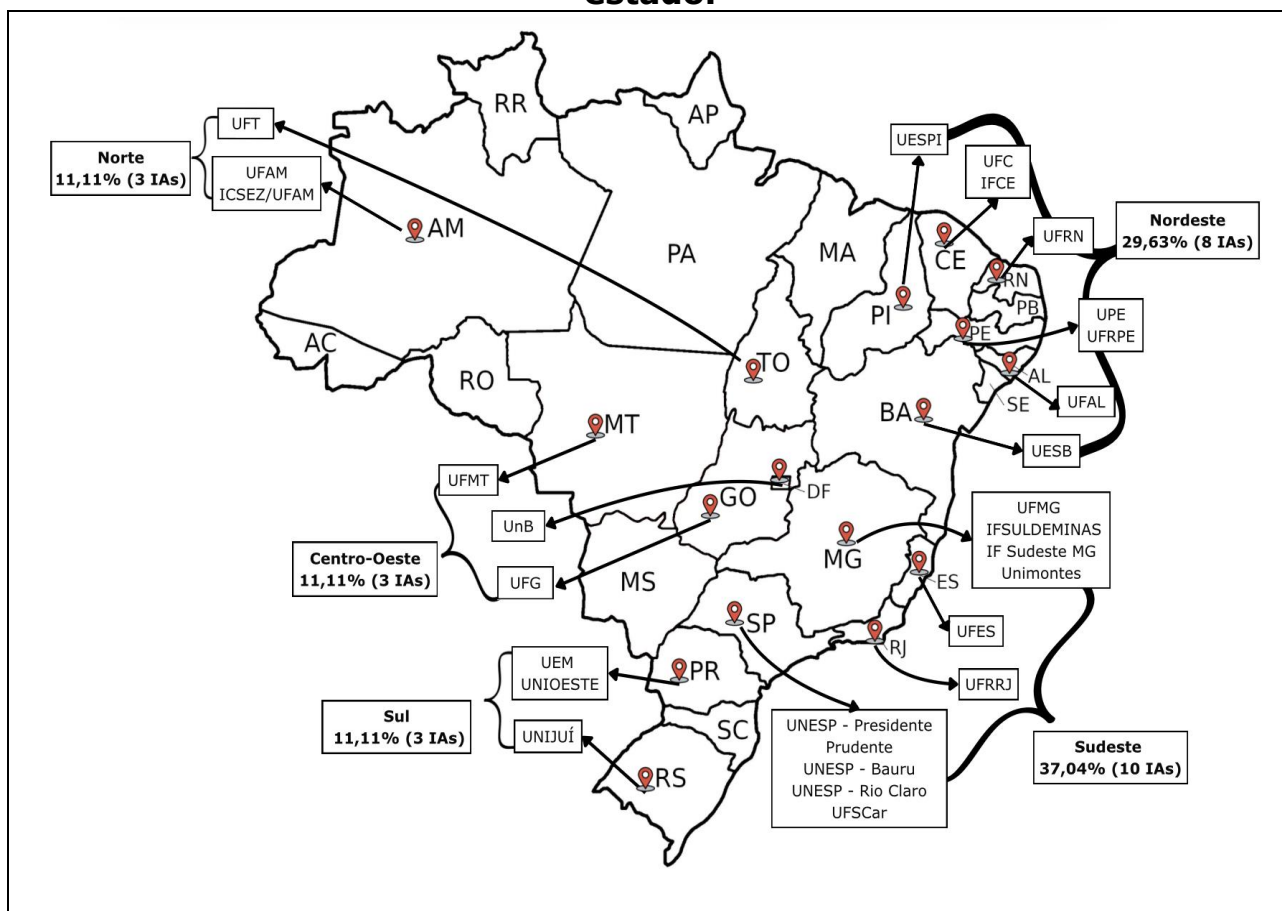
Apesar da aprovação formal e da realização da seleção da primeira turma, a implementação do programa foi postergada, uma vez que o processo foi homologado sem a garantia do aporte financeiro previsto no projeto original, comprometendo os acordos institucionais estabelecidos. Esse cenário gerou atrasos operacionais, fragilização dos compromissos firmados e desistências ao longo do processo (Albuquerque; Del-Masso; Lopes-Fujihara, 2021). Tais entraves articulam-se ao contexto político nacional do período, marcado pelo afastamento da presidenta Dilma Rousseff, e pela reorientação das políticas educacionais e científicas, alinhadas as agendas conservadoras e neoliberais, materializadas na aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que resultou em cortes orçamentários, descontinuidade de políticas públicas e retração do financiamento da pós-graduação e da formação docente (SBPC, 2018; 2025).

Após esses contratemplos e com transferência da sede da instituição proponente da UNESP campus Rio Claro para o campus Presidente Prudente, a proposta é retomada em 2018, tendo sua aula inaugural realizada de forma virtual e síncrona, transmitida para todas as IEs associadas (Albuquerque; Del-Masso; Lopes-Fujihara, 2021). Os professores das primeiras turmas formadas pelo programa concluíram o curso a partir de 2020.

Desde então, o programa tem se difundido entre as diferentes regiões do Brasil, com o objetivo de contribuir com a formação continuada em nível Stricto Sensu dos professores em exercício nas redes públicas da EB em prol aos objetivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Albuquerque; Del-Masso; Lopes-Fujihara, 2021). Também por isso, o programa 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 (Silva, 2023).

Desde sua aprovação e implementação, a rede do PROEF saltou de 14 IEs em 2016, para 27 em 2025, um incremento de aproximadamente 93% (PROEF, 2025). Esse avanço em ondas sucessivas de credenciamento em 2018 e 2022, pode ser resultado da política de interiorização da CAPES, que garantiu a presença do programa nas cinco macrorregiões do país.

Figura 1 – Distribuição das IEs associadas ao PROEF por região e estado.



Fonte: Autoria própria (Brasil, 2025).

A figura 01 evidencia a concentração significativa do PROEF na região Sudeste, que reúne 37,04% das IEs associadas, com presença em todos os estados, com destaque para São Paulo e Minas Gerais, que concentram o maior

número de IEs. Esse cenário reforça a centralidade histórica da região na oferta da PG stricto, embora revele uma distribuição assimétrica entre seus estados.

A região nordeste concentra 29,63% das IEs indicando relativa capilaridade regional, uma vez que há IEs associadas ao PROEF em seis dos seus nove estados, com destaque para Pernambuco e Ceará, que possuem duas IEs. As regiões Centro-Oeste e Sul reúnem, respectivamente, 11,11% das IEs, estando o programa ausente apenas em Mato Grosso do Sul e Santa Catarina.

A região norte também concentra 11,11% das IEs associadas, porém o PROEF está presente em apenas dois dos sete estados, Tocantins e Amazonas, sendo este último com duas IEs. Considerando a histórica escassez de programas de PG voltados à subárea pedagógica da EF na região norte (Moura; Soares, 2022), a presença do programa, ainda que limitada, pode contribuir para o fortalecimento de debates sobre formação de professores de EF escolar.

De modo geral, observa-se que a distribuição do PROEF pelo país, aponta para a persistência de desigualdades regionais na estrutura e no acesso à PG, aspecto relevante para a análise crítica da política de expansão e interiorização desses programas. Tal movimento evidencia a necessidade de maior investimento e direcionamento de ações voltadas para a região norte, buscando garantir o desenvolvimento da PG nesta região, bem como uma simetria no que tange a distribuição e acesso da população a PG nas diferentes regiões do país.

Uma das particularidades do PROEF reside em sua forma de gestão, estruturada segundo uma lógica multinível típica de políticas educacionais implementadas em regime de colaboração e governança em rede, nas quais formulação, coordenação e implementação se distribuem entre diferentes escalas decisórias (Ball; Maguire; Braun, 2016). Em âmbito nacional, o programa é coordenado por uma instituição sede, responsável pela definição das diretrizes acadêmico-pedagógicas, pela articulação entre as instituições associadas e pela interlocução com os órgãos reguladores, especialmente no que se refere à avaliação, ao financiamento e ao enquadramento normativo da pós-graduação stricto sensu, evidenciando o papel do Estado na regulação das políticas educacionais (Saviani, 2008; Balbachevsky, 2005). No plano institucional, as instituições associadas assumem a gestão acadêmica e administrativa local, subordinando-se às diretrizes comuns do programa em rede, o que explicita tensões entre autonomia universitária e padronização nacional, particularmente em contextos de avaliação e responsabilização (Bianchetti; Sguissardi, 2017). Do ponto de vista normativo, cada instituição elabora seu regimento interno em consonância com o regimento nacional e com o projeto pedagógico do curso (PROEF, 2020; 2023).

No nível local, a implementação do PROEF materializa-se na relação direta com os professores da EB e com as escolas e redes públicas de ensino, nas quais os projetos de pesquisa e os recursos educacionais se ancoram em demandas concretas da prática pedagógica. Essa configuração revela o programa como política pública educacional cuja gestão envolve processos complexos de coordenação, negociação e mediação entre diferentes escalas decisórias, expondo desafios relacionados à avaliação, ao financiamento e à

sustentabilidade do programa em um contexto marcado por desigualdades regionais e institucionais (Frigotto, 2011; Freitas, 2014).

O processo seletivo e a distribuição de vagas em um programa em rede como o PROEF, configura-se como um processo centralizado e regulado nacionalmente, característico dos MPs em rede e alinhado à lógica de indução estatal da PG *stricto sensu*. O número total de vagas é definido de forma unificada e posteriormente distribuído entre as IEs associadas a partir de processos de pactuação prévia em reuniões de conselho diretor da rede (Albuquerque; Del-Masso; Lopes-Fujihara, 2021). Tal distribuição considera critérios como o número de docentes permanentes credenciados, a capacidade de orientação, a infraestrutura disponível e o grau de consolidação institucional no âmbito do PROEF. O processo seletivo ocorre por meio de edital nacional único, ainda que sua execução seja descentralizada, respeitando o quantitativo de vagas previamente atribuído a cada instituição (PROEF, 2020).

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 (PROEF, 2023). Aqui registra-se uma mudança em relação ao PPP anterior (PROEF, 2022), que orientava as linhas de pesquisas em relação a três etapas de ensino de atuação dos professores de EF na EB, a saber: a) Educação Infantil; b) Ensino fundamental; e, c) Ensino Médio.

A matriz curricular PROEF é uma outra característica particular de um programa em rede nacional, pois organiza-se de modo híbrido e flexível, combinando disciplinas ofertadas em rede nacional, em ambiente virtual de aprendizagem, com componentes semipresenciais e presenciais concentrados nas instituições associadas. Segundo o PPP do curso, a estrutura contempla disciplinas obrigatórias comuns a todos os estudantes, disciplinas vinculadas às linhas de pesquisa, eletivas em rede e um conjunto diversificado de disciplinas eletivas presenciais voltadas ao ensino das práticas corporais. No total, o curso exige a integralização mínima de 420 horas, correspondentes a 28 créditos, distribuídas de forma a equilibrar a formação teórico-metodológica, a pesquisa aplicada e a intervenção pedagógica, preservando a autonomia das instituições associadas na proposição de parte das disciplinas presenciais (PROEF, 2023), conforme apresentado na tabela a seguir.

Quadro 01 – Organização da matriz curricular do PROEF.

Tipo de componente curricular	Carga horária (h)	Créditos
Obrigatórias em rede + obrigatórias/semipresenciais das linhas de pesquisa	270	18
Eletivas (temáticas por etapa da EB)	60	4
Eletivas em rede	30	2
Eletivas presenciais (Ensino das práticas corporais)	60	4
Total	420	28

Fonte: Adaptado de Unesp (2023).



As instruções normativas orientam que os professores devem cursar ao menos 1 disciplina eletiva por etapa da EB; 2 créditos em disciplinas eletivas em rede; e Mínimo de 4 créditos em disciplinas eletivas presenciais (PROEF, 2023). Além das disciplinas, os professores devem realizar atividades complementares, como desenvolvimento de produtos técnicos, publicação de artigos e participação em eventos, totalizando 10 créditos adicionais.

O trabalho de conclusão de curso (TCC) no PROEF constitui uma característica particular do programa. A instrução normativa nº 10/2025 estabelece que o TCC deve apresentar o planejamento, o desenvolvimento, os resultados e a análise de uma pesquisa de intervenção no componente curricular EF, ou nos processos de formação continuada e/ou gestão da EF Escolar, conforme área de atuação e linhas de pesquisa que orientam o programa (PROEF, 2025). Para a titulação, O TCC deve ser apresentado no formato de dissertação, acompanhado de um Recurso Educacional, que pode assumir diferentes formatos, como projetos curriculares, unidades didáticas, estratégias de intervenção, materiais didáticos, produtos tecnológicos, instrumentos de avaliação, aplicativos, softwares, programas de mídia ou inovações tecnológicas (PROEF, 2025).

No que se refere ao Recurso Educacional (RE), observa-se que não há, nos Projetos Político-Pedagógicos (PROEF, 2022; 2023), no regimento (PROEF, 2020) ou nas normativas internas (PROEF, 2025), uma definição explícita do que constitui esse produto. De forma implícita, o PPP indica que o RE corresponde a um material pedagógico elaborado pelos mestrandos, voltado à articulação entre teoria e prática e ao subsídio da atuação docente na EB (PROEF, 2023). Esses recursos podem se materializar como projetos curriculares, unidades didáticas, estratégias de intervenção ou materiais didáticos, devendo ser fundamentados em referenciais teóricos e normativos e orientados por investigação pedagógica, de modo a contribuir para a mediação do conhecimento e para a formação profissional.

A análise do documento orientador revela, contudo, que o programa apenas enumera os formatos possíveis de RE, e não apresenta uma caracterização conceitual, parâmetros de elaboração ou critérios de avaliação. Esse silêncio descritivo pode gerar dois problemas, pode dificultar a classificação das produções, devido à polissemia de termos como material curricular, produto tecnológico ou estratégia de intervenção, e comprometer a avaliação da qualidade e do impacto social dos recursos, na ausência de critérios mínimos e de alinhamento às diretrizes da CAPES para produtos técnico-tecnológicos.

Albuquerque, Del-Masso e Lopes-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. Entretanto, é preciso registrar que embora o PROEF se configure como um MP, sua matriz curricular revela uma carga horária global de disciplinas expressiva, que se aproxima e, em alguns aspectos, se equipara àquela observada em programas acadêmicos de mestrado em EF, tradicionalmente estruturados entre 300 e 360

horas de componentes curriculares. No PROEF, a exigência de 420 horas em disciplinas evidencia que, ao contrário do discurso de flexibilização frequentemente associado aos MPs, o programa mantém uma forte centralidade na formação disciplinar, ainda que distribuída entre componentes obrigatórios, eletivos em rede e disciplinas presenciais concentradas. Tal configuração tensiona a distinção clássica entre mestrados acadêmicos e profissionais, especialmente no que se refere à suposta redução da carga curricular nos MPs.

Esse tensionamento torna-se ainda mais crítico quando se considera o perfil do corpo discente do PROEF, composto exclusivamente por professores da EB em exercício, que, em geral, não dispõem de afastamento remunerado para estudo e precisam conciliar a PG com jornadas extensas e precarização do trabalho pedagógico. A literatura sobre intensificação do trabalho pedagógico aponta que a ampliação de exigências formativas, quando dissociada de políticas de afastamento, valorização profissional e redução da jornada, tende a aprofundar processos de sobrecarga e precarização (Saviani, 2008).

Nesse contexto, a manutenção de uma carga horária disciplinar elevada pode impor limites concretos à permanência, ao aprofundamento reflexivo e às condições materiais de estudo desses sujeitos. Assim, ainda que o PROEF se proponha como espaço de formação continuada em serviço, sua organização curricular reproduz, em parte, a lógica extensiva da PG acadêmica, deslocando para os professores-estudantes o ônus da compatibilização entre formação *stricto sensu* e trabalho. Tal contradição revela limites estruturais da política de MPs, que, ao não se articular de forma consistente às políticas de carreira e condições de trabalho, corre o risco de reforçar desigualdades no acesso e na permanência de professores de diferentes redes públicas de ensino.

Os documentos institucionais do PROEF, em especial o atual PPP (PROEF, 2023) e os relatórios de monitoramento disponibilizados na Plataforma Sucupira (Brasil, 2024), descrevem o programa como um espaço de formação continuada em serviço, orientado à problematização crítica das práticas escolares. Estudos que analisam a implementação do PROEF em diferentes contextos confirmam essa orientação. Albuquerque, Del-Masso e Lopes-Fujihara (2021) mostram que os projetos desenvolvidos no âmbito do programa se centram, majoritariamente, em problemas concretos da EF escolar, mobilizando categorias como currículo, avaliação e organização do trabalho pedagógico. Lorenzini et al. (2023) identificam aproximações entre o conhecimento acadêmico e a intervenção na escola básica, evidenciando que o PROEF tem funcionado como lugar de debate sobre o chão da escola e de elaboração de alternativas didático-pedagógicas.

Em síntese, a leitura cruzada do PPP, dos relatórios institucionais e desses estudos empíricos permite afirmar que o PROEF vem sendo configurado como um espaço relevante de discussão e reflexão sobre as temáticas que atravessam a EF na EB. Não se trata de afirmar que todas as experiências no âmbito do programa partilham da mesma concepção pedagógica, mas de reconhecer uma tendência de focalização das pesquisas nas práticas docentes, no cotidiano escolar e nas demandas formuladas pelos próprios professores da rede pública.

Os dados também apontam que a escola pública ocupa, de forma recorrente, o centro das investigações vinculadas ao PROEF. Do mesmo modo, o PPP do programa define a escola e a EF escolar como lócus privilegiado de produção de conhecimento, orientando que os produtos educacionais sejam construídos a partir de problemas reais identificados no cotidiano das aulas (PROEF, 2023). Ademais, a literatura científica sobre a temática reforça essa diretriz institucional: Albuquerque e Romero (2023) demonstram que grande parte das dissertações analisadas têm a escola como cenário e objeto principal de pesquisa; Lorenzini et al. (2023) identificam a participação ativa de professores e estudantes nos processos investigativos, caracterizando a pesquisa “na e com a escola”; e, Silva (2023) evidencia que a subárea pedagógica da EF tem utilizado o PROEF para produzir conhecimento diretamente ligado às práticas de ensino.

A convergência entre documentos oficiais e literatura empírica permite afirmar que o PROEF reconhece a escola pública, seus sujeitos e suas demandas como pilares constitutivos do seu projeto formativo. Esse posicionamento se articula, ainda, ao enquadramento do programa na Área de Avaliação 51, cuja orientação reconhece a centralidade do objeto educacional e das especificidades da formação docente (Brasil, 2023). Tal reposicionamento institucional contribui para tensionar os critérios tradicionais de avaliação da PG em EF, historicamente ancorados em referenciais biomédicos e produtivistas. Um movimento que responde a uma demanda histórica por reconhecimento de sua natureza interdisciplinar e da produção polifônica de saberes que a constitui, evidenciando a necessidade de processos avaliativos pautados por princípios, parâmetros e finalidades, mais coerentes com a complexidade do fenômeno educativo (Molina Neto et al., 2016).

4. Sínteses analíticas e considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar o lugar ocupado pelo PROEF na pós-graduação *stricto sensu* em EF, 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. As análises desenvolvidas demonstram que o PROEF ocupa um lugar liminar na PG *stricto sensu* em EF: afirma o valor científico da prática docente e, simultaneamente, negocia critérios híbridos de excelência acadêmica enquanto enfrenta barreiras de rotatividade de docentes credenciados, infraestrutura e financiamento que limitam sua interiorização. Tal movimento sinaliza que a consolidação nacional do programa permanece condicionada a contextos institucionais desiguais.

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. A potencialidade do programa reside nessa ponte; sua fragilidade, nas pressões contraditórias que decorrem dela.

Os documentos fundadores do programa, em especial o PPP, explicitam a adoção da escola pública como um lócus legítimo de produção de conhecimento. Esse deslocamento tensiona a epistemologia historicamente dominante na EF, marcada pela centralidade do paradigma biomédico e universitário, ao reconhecer os professores da EB como sujeitos produtores de saberes científicos situados no cotidiano escolar.

No plano normativo, o exame do arcabouço legal revela a incorporação gradual de critérios de legitimidade que combinam produtividade acadêmica e impacto social. A migração do PROEF da Área 21 para a Área 51, ilustra essa reconfiguração do “campo de forças” da EF, ao estimular, potencializar e reconhecer como legítima a pesquisa realizada no chão da escola pelos professores e professoras de EF escolar.

Do ponto de vista da expansão institucional, os dados evidenciam crescimento quantitativo expressivo do programa, com aumento do número de IEs associadas a rede ao longo de sua trajetória (2016-2025). Todavia, essa expansão ocorre de forma desigual, revelando assimetrias regionais persistentes. A concentração de IEs associadas nas regiões Sudeste e Nordeste contrasta com a baixa presença do programa na região Norte, evidenciando limites à política de interiorização e reforçando desigualdades históricas do sistema de educação superior brasileiro. Ademais, desafios relacionados à rotatividade de docentes credenciados, à infraestrutura acadêmica e às restrições orçamentárias incidem diretamente sobre a sustentabilidade do programa em determinadas regiões.

Nesse sentido, o PROEF materializa tanto as potencialidades quanto os limites de uma política de PG orientada à EB. Ao valorizar a escola como espaço legítimo de produção de conhecimento e reconhecer o professor como sujeito da pesquisa, o programa tensiona concepções tradicionais de PG e formação docente, historicamente dissociadas das realidades escolares. Contudo, sua consolidação como política nacional permanece condicionada a políticas mais amplas de financiamento e valorização da carreira docente.

O PROEF configura-se como uma experiência singular de gestão de política pública educacional em rede, cuja operacionalização envolve a coordenação de múltiplos atores institucionais, distintas escalas decisórias e arranjos administrativos complexos. A gestão do programa demanda a articulação entre diretrizes nacionais, definidas em consonância com as normativas da CAPES, e as condições institucionais das IES associadas, o que produz desafios administrativos relacionados à alocação de recursos, à estabilidade do corpo docente, à infraestrutura acadêmica e à manutenção da oferta regular do curso em diferentes regiões do país. No campo avaliativo, emergem tensões decorrentes da aplicação de critérios historicamente orientados pela lógica acadêmico-produtivista a um programa cuja centralidade reside na pesquisa aplicada e na intervenção pedagógica, revelando limites dos modelos de avaliação vigentes para apreender a especificidade dos mestrados profissionais.

Ademais, a gestão em rede evidencia desigualdades institucionais e regionais que impactam diretamente a implementação da política, reforçando a

necessidade de mecanismos de coordenação, financiamento e acompanhamento que considerem as assimetrias estruturais do sistema de educação superior brasileiro. Nesse sentido, o PROEF explicita os desafios contemporâneos da gestão de políticas educacionais, nos quais a efetividade da política depende menos de sua formulação normativa e mais das condições concretas de implementação, mediação e sustentação institucional.

Por fim, como limites, este estudo apoiou-se exclusivamente em fontes documentais e bibliográficas, não incluindo entrevistas com coordenadores, docentes ou egressos. Pesquisas futuras podem combinar abordagens documentais e empíricas, explorando, por exemplo, (i) trajetórias de egressos do PROEF e seus efeitos na carreira docente, (ii) circulação e uso dos recursos educacionais produzidos nas escolas públicas e (iii) comparações inter-regionais que explicitem como diferentes contextos institucionais condicionam a implementação do programa. Esses desdobramentos são fundamentais para qualificar o debate sobre o lugar dos MPs e, em particular, do PROEF, na construção de uma PG socialmente referenciada em EF.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Denise Ivana; DEL-MASSO, Maria Candida; LOPES-FUJIHARA, Andreia de Carvalho. O que os mestrados profissionais têm a nos ensinar: análise de uma proposta. **Motricidade**, v. 5, n. 1, p. 146-161, jan.–abr. 2021.

ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; ROMERO, Luiz Rogério. **O Processo Formativo do Proef**: Mudando o Rumo da História e Impactando Vida. In: SILVA, Sidinei Pithan (org.). Conhecimento e formação no Mestrado Profissional em Educação física escolar. Ijuí: Unijuí, 2023. 190 p.

ALFONSO-GOLDFARB, Ana Maria; FERRAZ, Márcia. As raízes históricas da difícil equação institucional da ciência no Brasil. **Perspectiva**, SP, v. 16, n. 3, 2002.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 2005.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How schools do policy**. London: Routledge, 2016.

BARCELOS, Lorena Bernardes. **Programa de Mestrado Profissional para professores da educação básica (PROEB)**: O caso da Universidade Federal de Goiás (UFG). 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/8e48d665-35f0-492c-8b98-6a044cfeffdf>. Acesso em: 05 set. 2024.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade**: ou de como e quando, se a educação/formação é

sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

BRASIL. CAPES. **Comunicado 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. CAPES. **Documento de Área: Área 51** – Multidisciplinar. Brasília: CAPES, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documento-de-area-multidisciplinar-pdf> Acesso em junho de 2025.

BRASIL. CAPES. **Plataforma Sucupira: detalhamento do PROEF**. Brasília, 2024b. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/programas/detalhamento/206611?area-avaliacao=51&search=&size=100&page=0>. Acesso: jun. 2024.

BRASIL. CAPES. **Portaria n. 80, de 16 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre o reconhecimento dos MPs e dá outras providências. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-80-1998_181234.html. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. CAPES. **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-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/multidisciplinar/ciencias-e-humanidades-para-a-educacao-basica>. Acesso: 27 set. 2024.

BRASIL. INEP. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento do PNE**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/estudos-educacionais/inep-lanca-relatorio-do-5o-ciclo-de-monitoramento-do-pne> Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. CAPES. **Portaria nº 131, de 28 de junho de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais. Diário Oficial da União, Brasília, 30 jun. 2017b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-131-2017-06-28.pdf> acesso em: abril de 2024 Acesso em: 10 jun. 2024

Brasil. MEC. **Portaria Normativa n. 17, de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da 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. MEC. **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.

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

FERNANDES, Jaciara Batista; VIEIRA, Lidiane; CASTELHANO, Marcos Vitor. Revisão narrativa enquanto metodologia científica significativa: reflexões técnicas-formativas. **Revista REDES**, Paraíba, v. 3, n. 1, p. 1-7, 2023.

FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 19-34, 2017.

FISCHER, Tânia. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 24-29, jul. 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação.** São Paulo: Xamã, 2014.

FRIGOTTO, Galdêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2011.

KRAHENBÜHL, Tathyane; et al. **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 PROEF. Ijuí: Editora Unijuí, 2023. p. 45-56.

LORENZINI, Ana Rita, et al. **Conhecimento e intervenção na área da EF Escolar: as aproximações existentes no núcleo da Universidade de Pernambuco.** In: SILVA, Sidinei Pithan (org.). Conhecimento e Formação no PROEF. Ijuí: Unijuí, 2023. p. 103-117.

MEZZARROBA, Cristiano. 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, Vicente. 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, Diego Luiz; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves Soares. A participação da subárea pedagógica nos PPGs *stricto sensu* em EF no Brasil (2013-2016). **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 14, n. 34, p. 424-440. 2022.

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

OLIVEIRA, Dayse de; MOURA, Ellen de; SILVA, Kátia Augusta. Mestrado Profissional: perspectiva de formação continuada stricto sensu para o professor da educação básica. **Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v. 18, n. 2, p. 401-425, 2020.

PROEF. **Instrução normativa nº 10, 30 de abril de 2025**. Estabelece critérios para o trabalho de conclusão de curso (TCC) junto ao PROEF. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduacao/-educacaofisica/instrucao-normativa-10-proposta-aprovada-conselho-gestor.docx.pdf Acesso: set. 2025.

PROEF. **Projeto Político-Pedagógico**, São Paulo, 1. ed., 2022. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduacao/-educacaofisica/ppp-proef2022-com-ficha-catalografica-1.pdf Acesso: set. 2024.

PROEF. **Projeto Político-Pedagógico**, São Paulo, 2. ed. atual. e ampl., 2023. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduacao/-educacaofisica/1ppp-2ed-proef2023-atualizado.pdf Acesso em: set. 2024.

PROEF. **Regimento Interno do PROEF, interinstitucional, em rede nacional**. 2020. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduacao/-educacaofisica/regimentointernoproef-atualizado.pdf. Acesso: set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. Campinas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, 2008. Recuperado de <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>

SBPC. **Manifesto da SBPC: Orçamento de CTI para 2018 – tragédia anunciada recebe dezenas de assinaturas e é destaque em imprensa internacional**. Portal SBPC, 19 dez. 2017. Disponível em: <https://portal.sbpcnet.org.br/noticias/manifesto-da-sbpc-orcamento-de-cti-para-2018-tragedia-anunciada-recebe-dezenas-de-assinaturas-e-e-destaque-em-imprensa-internacional/> Acesso: 24 março de 2025.

SILVA, Sidinei Pithan (org.). **Conhecimento e formação no Mestrado Profissional em Educação física escolar**. Ijuí: Unijuí, 2023. 190 p.

SPAGNOLO, Fernando. Editorial RBPG. **RBPG**, Brasília, v. 2, n. 5, 2005.

Recebido em: 29 de dezembro de 2025.

Aceito em: 20 de março de 2026.

Publicado em: 27 de maio de 2026.

