



Doi: <https://doi.org/10.33025/tefe.v11i1.4636>

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE MEDIADO PELO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL (PROEF): O LUGAR E A FUNÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL

Professional development of teachers mediated by the National Network Professional Master's in Physical Education (PROEF): place and role of educational resources

Desarrollo profesional docente mediado por la Maestría Profesional en Educación Física en Red Nacional (PROEF): el lugar y la función del recurso educativo

Victor José Machado de Oliveira¹

Universidade Federal de Goiás

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7389-9457>

João Luiz da Costa Barros²

Universidade Federal do Amazonas

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5459-8691>

Resumo: Objetivamos neste ensaio teórico refletir sobre o lugar e a função do recurso educacional no desenvolvimento profissional docente mediado pelo Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF). Apontamos os princípios vigotskianos de colaboração e mediação para perceber o PROEF numa relação horizontal entre universidade e escola. O recurso educacional produzido nessa relação destaca a natureza do mestrado profissional e tem seu lugar no “como” do processo de “ensino” que evidencia a função social da docência. Consideramos, transitoriamente, sobre: (1) a necessidade de construir pontes para preencher o vazio epistemológico entre o “não mais” e o “ainda não” e estabelecer o “agora sim”; (2) a necessidade da formação docente em Educação Física ir além do ensino dos conteúdos para mediar a incorporação das capacidades humanas vinculadas a eles; (3) a possibilidade dos recursos do PROEF colaborar com esse processo sem, (4) contudo, se tornar uma “receita de bolo”.

Palavras-chave: Educação de Pós-graduação; Formação Docente; Educação Continuada; Desenvolvimento Profissional; Recurso Educacional; PROEF.

Abstract: This essay objective is to reflect on the place and role of educational resources in professional teacher development mediated by the National Network Professional Master's in Physical Education (PROEF). We point to Vygotsky's principles of collaboration and mediation to understand PROEF in a horizontal relationship between university and school. The educational resource highlights the nature of the professional master's and has its place in the “how” of the “teaching”

¹ oliveiravjm@gmail.com; Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo, Professor da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil.

² jbarros@ufam.edu.br; Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, Professor da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil.



process, which highlights the social function of teaching practice. We consider, transitorily, the following: (1) the need to build bridges to fill the epistemological gap between the “no longer” and the “not yet” and establish the “now yes”; (2) the need for teacher training in Physical Education to go beyond teaching content to mediate the incorporation of human capacities linked to it; (3) the possibility of PROEF resources collaborating with this process without, (4) however, becoming a “one-size-fits-all” solution.

Keywords: Education Graduate; Teaching Training; Education, Continuing; Professional Training; Educational Resource; PROEF.

Resumen: En este ensayo teórico, nos proponemos reflexionar sobre el lugar y la función del recurso educativo en el desarrollo profesional docente mediado por la Maestría Profesional en Educación Física en Red Nacional (PROEF). Señalamos los principios vigotskianos de colaboración y mediación para comprender el PROEF en una relación horizontal entre universidad y escuela. El recurso educativo producido en esa relación destaca la naturaleza de la maestría profesional y ocupa su lugar en el “cómo” del proceso de “enseñanza”, lo que pone de relieve la función social de la docencia. Consideramos, de manera transitoria: (1) la necesidad de construir puentes para llenar el vacío epistemológico entre el “ya no” y el “todavía no” y establecer el “ahora sí”; (2) la necesidad de que la formación docente en Educación Física vaya más allá de la enseñanza de los contenidos para mediar la incorporación de las capacidades humanas vinculadas a ellos; (3) la posibilidad de que los recursos del PROEF colaboren con este proceso sin, (4) no obstante, convertirse en una “receta”.

Palabras clave: Educación de Posgrado; Formación Docente; Educación Continua; Desarrollo Profesional; Recurso Educativo; PROEF.

INTRODUÇÃO

A formação docente em Educação Física (EF) é um tema emergente e necessário diante das vicissitudes cotidianas, assim como das problemáticas epistemológicas que a área vem enfrentando ao longo do tempo. A EF escolar está diante de imaginários, por vezes negativos, e de condições precárias de trabalho que podem potencializar processos de desinvestimento pedagógico (Oliveira; Barros; Rocha, 2024). Diante desses cenários, temos visto a necessidade, cada vez maior, da aproximação entre universidade e escola como parceiras para buscar a superação de tais problemáticas. Cabe destacar que essa relação não pode se dar

Temas em Educação Física Escolar, Rio de Janeiro, v. 11, publicação contínua, jan./dez. 2026, p. e4636.

Recebido em: 07/06/2025

Aceito em: 07/11/2025

Publicado em: 05/05/2026



de maneira vertical como se a universidade fosse o “lugar da teoria” (diga-se, de passagem, aquela considerada como a “única” e “verdadeira”) e a escola o “lugar da aplicação prática dessa teoria”. Em nossas ações colaborativas temos trabalhado com a ideia de que ambas as instituições produzem saberes que se encontram para somar em prol do desenvolvimento humano.

O encontro escola-universidade, inclusive, requer outros conceitos que acolham essa relação superando a dicotomia “teoria x prática”. É nesse sentido que vemos o conceito de desenvolvimento profissional docente como potente. Marcelo (2009) aponta o conceito como uma proposta de ruptura com a tradicional dicotomia entre formação inicial e continuada. Assim, é evidenciado que a formação docente é um processo que se vincula ao longo da história de vida das pessoas. Nessa esteira, superamos ideias que remetem os espaços formativos como uma mera “atualização” ou “reciclagem” para elevá-los à estatura do trabalho colaborativo mediado pelos saberes da experiência e da reflexividade (Melo *et al.*, 2024).

Essa perspectiva também se afasta da concepção bancária de educação para elencar uma educação problematizadora e dialógica (Freire, 2022). Também, vai se fundamentando no ideário de que o professor deve se tornar, cada vez mais, um pesquisador reflexivo de sua própria prática docente (Pimenta; Ghedin, 2006). Isso evidencia um comprometimento e um ato político em prol do desenvolvimento da profissionalidade docente. Assim, emerge a figura do professor de EF como um intelectual (Caparroz; Bracht, 2007) que, a partir de ferramentas conceituais, organiza e materializa seu trabalho didático-pedagógico.

Diante dos desafios e das possibilidades acima apontadas, o Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional³ (PROEF) tem se mostrado um espaço-tempo potencial para o desenvolvimento profissional docente. O seu Projeto Político-Pedagógico traz informações de que o programa iniciou em 2018 tendo como instituição proponente e coordenadora nacional a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) com uma rede de Instituições de Ensino

³ Mais informações podem ser obtidas pelo site oficial do PROEF: <https://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/-educacao-fisica/>. Data de acesso: 02 de mar. 2026.



Superior (IES) associadas. Vinculado ao Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Educação Básica (PROEB) e a Área 51 – Ciências e Humanidades para a Educação Básica da CAPES, o PROEF oferta vagas para professores(as) concursados(as) das redes de ensino pública. Atualmente, a rede conta com 27 IES associadas e se conforma como um programa presencial híbrido com oferta nacional (Albuquerque *et al.*, 2023).

Ainda, podemos destacar do documento orientador a seguinte passagem:

Em síntese, a formação do professor-pesquisador que atua na Educação Física escolar requer a unidade dialética que, articula a apropriação/produção do conhecimento da área e que será ensinado ao estudante da educação básica. Este estudante necessita identificar características, conceitos e regularidades nos fenômenos estudados, apropriando-se da realidade, das necessidades e motivações (Albuquerque *et al.*, 2023, p. 9).

Nesse sentido, o PROEF enseja contribuir para a formação de professores-pesquisadores críticos, criativos, propositivos e que compreendam a função social da escola e da EF na sociedade democrática e plural com uma perspectiva emancipatória, fundamentada no rigor científico e na reflexão pedagógica e filosófica. Ainda, cabe citar que o programa se estrutura a partir de uma área de concentração denominada “Educação Física Escolar” e duas linhas de pesquisa: 1) “Formação, intervenção e profissionalidade docente”; 2) “Abordagens metodológicas e processos de ensino e aprendizagem”. Em suma, as linhas envolvem estudos sobre os modos de planejamento, implementação e avaliação de propostas pedagógicas seja na formação docente ou na própria aula de EF escolar (Albuquerque *et al.*, 2023).

Isto posto, observamos que o desenvolvimento profissional docente pode dialogar com a proposta do PROEF, assim, conduzindo um trabalho com conceitos mediados pela reflexividade dialética. Isso nos aproxima de uma perspectiva vigotskiana que está expressa no ensino desenvolvimental (Libâneo, 2023). É importante destacarmos a máxima de Vigotski, traduzida diretamente do russo por Zoia Prestes, acerca da zona de desenvolvimento iminente: “somente é boa a



instrução que se adianta ao desenvolvimento e o guia” (Prestes, Tunes; Nascimento, 2015, p. 58). A concepção vigotskiana do desenvolvimento humano nos é profícua, visto que ela o concebe na mediação dos signos em colaboração com o outro.

Nesse sentido, no âmbito das atividades do PROEF, nossas experiências de orientação de professores-mestrandos nos têm levado a reflexões sobre o trabalho colaborativo caracterizado pela mediação dos saberes do desenvolvimento profissional docente. Quando os professores das redes de ensino adentram ao PROEF e passam a se debruçar sobre problemáticas da organização didático-pedagógica e do ensino da EF nos distintos níveis e modalidades de ensino, eles passam a construir recursos educacionais como respostas empíricas para a melhoria do trabalho cotidiano. O recurso educacional é um elemento obrigatório para a integralização do curso de programas *stricto sensu* profissional (Albuquerque et al., 2023). Segundo Mendonça *et al.* (2022), o recurso educacional apresenta a solução empírica do problema proposto na dissertação/tese. Trata-se de um produto técnico-tecnológico que pode ter diversas materializações como *e-book*, documentário, *podcasts*, guias didáticos etc.

Esse é um tópico sensível, pois nos parece que os recursos podem acabar sendo vistos como uma mera formalidade ou como algo secundário na produção do conhecimento. Pelo contrário, entendemos que o recurso educacional é o principal elemento que pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente. Logo, a produção do recurso educacional pode representar a constituição de um espaço-tempo de formação docente que busca dar respostas aos desafios contemporâneos a partir do encontro mediado pelo PROEF entre os agentes da escola e da universidade.

Assim, podemos problematizar: qual o lugar e a função do recurso educacional no desenvolvimento profissional docente mediado pelo PROEF? Ao ensaiarmos uma possível resposta para essa questão, compreendemos alcançar elementos para (re)pensarmos a própria formação docente em EF. O movimento iniciado com o PROEF poderá ir além da formação continuada e dar uma tônica



integrada da formação docente na vida, pois celebra o encontro escola-universidade podendo horizontalizar suas relações.

Diante desta apresentação, neste artigo objetivamos refletir sobre o lugar e a função do recurso educacional no desenvolvimento profissional docente mediado pelo PROEF. O texto se configura nos seguintes momentos que vêm na sequência: (i) a organização da colaboração e da mediação como condições necessárias para o estabelecimento de uma zona de desenvolvimento iminente; (ii) o lugar e a função do recurso educacional na pesquisa-formação e suas relações com o desenvolvimento profissional docente; (iii) considerações transitórias para refletirmos sobre a formação docente em EF.

A ORGANIZAÇÃO DA COLABORAÇÃO E DA MEDIAÇÃO PARA ESTABELECIMENTO DE UMA ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMINENTE

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (Freire, 2022, p. 96).

Conforme lido na epígrafe deste tópico, Paulo Freire (2022) nos brindou com essa potente reflexão sobre a colaboração e a mediação no processo de ensino-aprendizagem. Ao falar de comunhão, o autor nos remete à colaboração vigotskiana em que o desenvolvimento humano é potencializado pela mediação das capacidades humanas produzidas historicamente (Vigotski, 2021). Ou seja, a educação não ocorre por transmissão passiva, mas, por relação dialógica que medeia a formação de capacidades inerentes às práticas humanas.

Essa máxima deve ser considerada na relação escola-universidade, quando os diversos agentes sociais se colocam em comunhão-colaborativa para que ocorra o desenvolvimento profissional docente. No caso do PROEF, principalmente em nossa observação-experiência cotidiana, consideramos que o professor-mestrando e o professor-orientador estão em desenvolvimento profissional docente. Ou seja, aqui rompemos com a premissa tradicional da formação “continuada”, visto que, segundo



esse modelo, apenas o professor-mestrando se encontra em formação, uma vez que o professor-orientador é tido como possuidor do saber “bancário” a ser depositado.

Contrário a essa ideia tradicional, precisamos compreender que o professor-mestrando traz consigo suas mediatizações do mundo e saberes produzidos que se encontram com as mediatizações do mundo e saberes do professor-orientador. Inclusive, a função tradicional de professor-bancário-depositador atribuída ao orientador deveria ser revista e passarmos a vê-lo como um professor-colaborador ou professor-mediador. Quando damos essa tônica, horizontalizamos as relações e colocamos as pessoas em comunhão, visto que os saberes constituídos ao longo da vida vão se reverberando na profissionalidade docente. O tempo-espço do PROEF se torna mais um fio a ser tecido no desenvolvimento profissional docente dando outras texturas e formas para que a docência avance nos cotidianos de trabalho.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional docente está orientado pelo trabalho coletivo que vai sendo provido pelas práticas e saberes mediados no processo de ação-reflexão-ação. Assim, parte-se da premissa de que os professores são pesquisadores de sua própria prática como profissionais reflexivos (Pimenta; Ghedin, 2006). Em nossas experiências cotidianas, criamos um grupo colaborativo, no qual cada professor-mestrando se integra ao coletivo para realizar um trabalho de se debruçar na identificação de problemas relacionados ao ensino da EF, com estudo de teorias para reflexão e ação pedagógica.

Aqui podemos abrigar uma perspectiva vigotskiana para compreender as relações de colaboração desenvolvidas. O conceito de zona de desenvolvimento iminente nos situa entre o nível de desenvolvimento real, no qual a pessoa consegue resolver problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, quando a solução de problemas ocorre em colaboração com alguém mais experiente (Vigotski, 2021). Apesar dessa construção conceitual ser direcionada às crianças em idade escolar, podemos observar que ela é uma condição que também nos acompanha em toda a vida, visto que, ao nos compreendermos seres inconclusos, nos colocamos num processo de constante busca (Freire, 1996).



Quando recebemos os professores-mestrandos no PROEF, vemos esse movimento de seres que se compreendem em processo inconcluso, portanto, buscando outras formas e meios para sua prática profissional cotidiana. Da mesma forma, nos colocamos enquanto seres inconclusos para dar andamento à nossa busca profissional-humana. É aí que a metodologia colaborativa se materializa em encontros formativos em que o grupo de professores trabalha coletivamente na construção de planos de investigação-ação e de recursos educacionais com vista a resolver problemas de ordem didático-pedagógica.

É interessante observar esses movimentos, pois nos coloca, enquanto professores-orientadores, numa necessidade de humildade epistemológica. O nível de desenvolvimento real de cada professor-mestrando é urdido de fios diversos de sua história de vida, entrelaçados em sua profissionalidade docente. Parafraseando Santos (1999), são eles os sábios locais que resolvem seus problemas profissionais cotidianamente. Portanto, é deles que vem a tônica do objeto de estudo, pois são eles que sabem o que é a vida cotidiana nos seus contextos de trabalho. E o que faz o professor-orientador? Põe-se a caminhar com eles em comunhão de forma mediatizada pelo mundo, buscando colaborar para que a distância entre o seu nível de desenvolvimento real e potencial sejam encurtadas mediante saltos qualitativos.

Quando falamos em humildade epistemológica, queremos refletir no fenômeno referente ao fato de que há muitos professores buscando o PROEF como um tempo-espço de desenvolvimento profissional. Esse é um fenômeno em que docentes que estão, na maioria das vezes, há muitos anos longe da universidade. Contudo, isso não parece significar que eles não tenham saberes profícuos sobre a sua atuação pedagógica. Por isso, compreendemos que isso deve ser tema de futuras pesquisas, por exemplo, com questões do tipo: o que leva os professores a buscar o PROEF? O que nós devemos fazer diante desse fato, quando há professores querendo melhorar sua profissionalidade docente? Os professores-orientadores precisam compreender que seu lugar no mundo não está acima daqueles que vivem cotidianamente o trabalho nas escolas. Pelo contrário, o seu lugar no mundo é de quem vem se dedicando a mais tempo com leituras e

Temas em Educação Física Escolar, Rio de Janeiro, v. 11, publicação contínua, jan./dez. 2026, p. e4636.

Recebido em: 07/06/2025

Aceito em: 07/11/2025

Publicado em: 05/05/2026



experiências de colaboração que permitem alcançar outros processos reflexivos que serão alvo do seu compartilhamento.

O professor-orientador, dentro de uma relação de colaboração, é o sujeito que compreende melhor as ferramentas de pesquisa para o estudo e o desenvolvimento. Ou seja, o seu trabalho é guiado, principalmente, pela atividade profissional de ensino-pesquisa. Enquanto isso, o professor-mestrando está em atividade profissional de ensino. Logo, o trabalho a ser realizado é colocar o professor-mestrando em atividade profissional de ensino-pesquisa (voltaremos a esses termos para explicá-los). Abrantes e Bulhões (2016) apontam que o jovem adulto se desenvolve a partir de uma relação dialética entre duas atividades: a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva; logo, a predominância de uma delas depende da posição social da pessoa. Com o avançar do tempo da vida, a idade adulta perpassará, principalmente, pela atividade produtiva que está relacionada com o trabalho (Carvalho; Martins, 2016).

Nesse sentido, observamos que essa relação dialética não ocorre apenas com o jovem adulto, mas, também com o adulto mais velho que chega ao PROEF. Ou seja, recebemos jovens professores assim como professores com maior experiência de vida que retornam para a universidade depois de anos em atividade produtiva (que estamos chamando, no caso de professores, de atividade profissional de ensino). Isso solicita que o professor-mestrando se coloque, novamente, em atividade de estudo profissionalizante (que estamos chamando de atividade profissional de ensino-pesquisa). Nossa intenção de pensar numa atividade profissional de ensino-pesquisa decorre do fato que, agora, esse professor passa a buscar compreender o mundo produtivo alinhado ao estudo. Ou seja, conforme destacam Abrantes e Bulhões (2016, p. 244-245):

[...] o desenvolvimento do indivíduo adulto, considerando aspectos objetivos e subjetivos, implica a superação da consciência de si e da prática utilitária em direção à práxis consciente do mundo; esse processo pressupõe que haja pelo sujeito a apropriação de sistemas teóricos, a interpretação de contradições sociais e o posicionamento político em relação à realidade e ao seu estar no mundo.



Nossa impressão acerca dessas conformações pode estar relacionada ao fato de, na formação inicial nas universidades, ainda pouco se orientar os acadêmicos sobre a pesquisa enquanto elemento do desenvolvimento profissional docente que reverbera na transformação da realidade. Por exemplo, no estudo de Melo *et al.* (2024), foi observado que os estudantes da graduação apontaram que não conseguem vivenciar em disciplinas os processos de investigação, no caso específico do estudo, conforme proposto na pesquisa-ação realizada numa ação de extensão. De certo modo, nos parece que os professores de EF se formam sem a devida instrução quanto aos processos da pesquisa como um fundamento do desenvolvimento de sua profissionalidade docente. Pelo menos, é isso que temos ouvido e acolhido dos professores que temos encontrado ao longo de nossa caminhada no PROEF. Logo, nos parece que o desejo e a motivação desses professores de virem para o PROEF é de se apropriarem de novos sistemas teóricos que satisfaçam seus anseios e lhes possibilitem uma ação mediada renovada em sua ação produtiva cotidiana.

Diante desse cenário, a organização da colaboração e da mediação é um fator *sinequa non* para o estabelecimento de uma zona de desenvolvimento iminente para o desenvolvimento profissional docente. Libâneo (2023), ao comentar sobre a atividade de estudo (atividade guia das crianças em torno dos 6 a 10 anos de idade), aponta que esse processo é constituído não apenas pelo ensino-aprendizagem de um conteúdo em si, mas pelas capacidades humanas encarnadas nesse conteúdo que nos colocam em outra relação com o mundo. Compreendemos que o mesmo princípio deve ocorrer com a atividade de ensino-pesquisa, visto que o professor-orientador não deve estabelecer apenas uma transmissão de conteúdos acerca do seu tema de especialização, mas, de mediar o processo de desenvolvimento do professor-mestrando para, ao se apropriar desses temas especializados, principalmente, incorporar as formas e modos de ação da investigação enquanto capacidade humana construída que leva ao desenvolvimento.

Quando o professor-mestrando se coloca em atividade de ensino-pesquisa em colaboração com o professor-orientador, a natureza dessa investigação precisa

Temas em Educação Física Escolar, Rio de Janeiro, v. 11, publicação contínua, jan./dez. 2026, p. e4636.

Recebido em: 07/06/2025

Aceito em: 07/11/2025

Publicado em: 05/05/2026



acompanhar os anseios e as necessidades do desenvolvimento profissional docente. Ou seja, não estamos apenas falando da formação do pesquisador, mas do professor-pesquisador de sua própria prática. Assim, parafraseando a máxima vigotskiana, o que o professor-mestrando faz hoje em colaboração com o professor-orientador, amanhã vai conseguir fazer sozinho, evidenciando o salto qualitativo do desenvolvimento estabelecido na zona de desenvolvimento iminente. Para isso, o foco deve estar na natureza profissional da pesquisa, que é materializada no recurso educacional – assunto que abordaremos no próximo tópico.

O LUGAR E A FUNÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL NA PESQUISA-FORMAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Uma vez que compreendemos que o PROEF se torna um tempo-espço cuja organização da colaboração e da mediação contribui para o estabelecimento de uma zona de desenvolvimento iminente, podemos tratar da questão central deste artigo que é refletir sobre o lugar e a função do recurso educacional no desenvolvimento profissional docente mediado pelo PROEF. Parece-nos evidente que, no geral, o PROEF deve se estabelecer numa relação horizontal entre escola-universidade, em que o professor-orientador é um colaborador e mediador que auxilia para o encurtamento da distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial do professor-mestrando. Para isso, o professor-mestrando deve ser posto em atividade profissional de ensino-pesquisa.

Dito isso, precisamos compreender a natureza de uma pesquisa no âmbito de um mestrado profissional como o PROEF; e vemos que isso não está posto empiricamente na dissertação, mas, no recurso educacional. Diferentemente do mestrado acadêmico, o recurso educacional destaca o cerne do mestrado profissional – aqui, em destaque, o PROEF. Por isso, ele não pode ser reduzido a um mero acessório/apêndice da dissertação; o recurso educacional é muito mais do que uma mera tarefa a ser entregue ao finalizar a dissertação. Nossa compreensão é corroborada por Mendonça *et al.* (2022, p. 3) que, ao abordarem a temática do recurso educacional na Área de Ensino, destacam que ele “[...] deve ser elaborado



com o intuito de responder a uma pergunta/problema oriunda do campo de prática profissional”. Ao destacarem o recurso educacional como elemento que responde ao problema da pesquisa, vemos que ele é colocado numa posição de destaque e importância.

Diferenciando o “espaço do problema” e o “espaço da solução”, os autores indicam que, no primeiro, se conforma no problema que origina objetivos e fundamentos teórico-metodológicos para a pesquisa (dissertação/tese); já o segundo, corresponde aos elementos que conduzem uma resposta ao problema. Assim, é posto que o recurso educacional:

[...] está diretamente relacionado ao *espaço da solução*, sendo o resultado tangível oriundo desse processo de pesquisa e que deve ter um conjunto de características -registro, impacto, aplicabilidade, etc. [...] - que o permita ser compartilhado e replicado pela comunidade, chegando, assim, ao ‘chão da escola’ na Educação Básica, Técnica ou Superior, ou nos ambientes não formais (Mendonça *et al.*, 2022, p. 4, grifos dos autores).

No sentido do exposto, compreendemos que, enquanto a dissertação/tese está no espaço do problema e dos caminhos teórico-metodológicos para sua solução, o recurso educacional está no espaço da solução empírica do problema. Ou seja, o recurso educacional materializa a resposta ao problema estabelecido e, portanto, é autônomo em relação à dissertação/tese. Isso significa que o leitor não precisa recorrer à dissertação/tese para compreender o recurso educacional e sua “replicabilidade” cotidiana para contribuir com os aspectos da profissionalidade docente. Essas ideias nos levam a considerar que o recurso educacional não é algo feito “ao final” da pesquisa, mas é realizado “com” o ato de pesquisar, já que materializa o processo resultante de resposta ao problema originalmente proposto.

Mendonça *et al.*(2022) também identificam o que contém num recurso educacional. Assim, estabelecem que sua construção se dá em camadas e se configura como um artefato real/virtual ou um processo. Com respeito ao que é um artefato, os autores comentam:

No contexto da concepção de produtos educacionais, entendemos artefatos como um ou mais objetos físicos ou digitais (texto, vídeo, *blog*, *podcast*,



etc.) que compõe um produto educacional ou está relacionado ao seu desenvolvimento. Observado isoladamente, isto é, fora do produto educacional, o artefato não é capaz de orientar professores, alunos ou gestores quanto ao seu propósito educacional, não respondendo ao problema de pesquisa (Mendonça *et al.*, 2022, p. 8).

Essa compreensão nos indica que um recurso educacional é composto por artefatos, mas, que um artefato isolado não é um recurso educacional. Nesse sentido, parafraseando um exemplo dado por Mendonça *et al.* (2022), podemos imaginar um recurso educacional materializado como um Caderno Pedagógico que contém vários artefatos (plano de ensino, vídeo de apoio, sequência didática etc.). Nesse sentido, qualquer um dos artefatos, por si só, não pode ser considerado um recurso educacional, visto que, sozinho, não dá conta de responder ao problema. Portanto, somente quando todos os artefatos estão em relação que é possível responder ao problema e, assim, constituir o recurso educacional.

Nesse sentido, Mendonça *et al.* (2022) propõem que o recurso educacional contenha quatro camadas: 1) conceitual; 2) didático-pedagógica; 3) comunicacional; e 4) estético-funcional. Cabe ressaltar que essas camadas não são estanques, mas, estabelecem entre si uma relação dialética e interativa para dar sentido e coerência ao recurso educacional. Em resumo, a camada conceitual remete aos conceitos que contribuem para a compreensão do conteúdo do recurso educacional. A camada didático-pedagógica indica a orientação para que o percurso do aprendizado ocorra a fim de o recurso alcançar seu propósito. A camada comunicacional é a maneira de se dirigir ao público-alvo com uma linguagem acessível. A camada estético-funcional são os elementos que, ao serem empregados no recurso educacional, o tornam organizado, funcional e aprazível.

Aqui, para alcançarmos nosso objetivo, elencamos os principais elementos que nos possibilitam observar o lugar e a função de um recurso educacional. Para uma visão mais ampla, sugerimos fortemente a leitura de Mendonça *et al.* (2022). No âmbito do PROEF, Barbosa e Oliveira (2024) construíram um recurso educacional seguindo os princípios destacados por Mendonça *et al.* (2022). Um caderno pedagógico sobre os caminhos para a interdisciplinaridade materializou a resposta à seguinte questão de pesquisa: “*Como um processo reflexivo pode levar*



os professores a pensarem possibilidades do ensino interdisciplinar na escola envolvendo a Educação Física” (Barbosa, 2024, p. 23, grifos do autor). Nesse sentido, Barbosa e Oliveira (2024, p. 15-16) concluem que: o recurso educacional “[...] apresentado se materializa como um caderno pedagógico para responder o problema de pesquisa que perguntou sobre as possibilidades de os professores refletirem sobre o ensino interdisciplinar na escola envolvendo a Educação Física”.

Há dois elementos a serem destacados no problema de pesquisa apresentado, que nos levam a compreender a estruturação da pergunta a partir da natureza do mestrado profissional. O primeiro remete ao “como”, que indica a necessidade de evidenciar o processo. Inclusive, quando observamos o recurso educacional apresentado, vemos que em seu título já expressa “os caminhos para a interdisciplinaridade” (Barbosa; Oliveira, 2024). Ou seja, num sentido vigotskiano, o “como” nos leva à intencionalidade docente para mediar o processo de ensino-aprendizagem (Vigotski, 2021). Todo o processo de ensino deve ser organizado, planejado e estruturado para que possa ser tematizado no cotidiano. Nesse sentido, o recurso educacional apresenta-se como esse caminho que assegura um “fio condutor” para a prática pedagógica.

Nesse sentido, chegamos ao segundo elemento do problema que trata do “ensino”. O ensino é o elemento chave que indica a natureza social do trabalho docente materializada no recurso e, portanto, justifica o seu adjetivo “educacional”. Retomando as linhas do PROEF, vemos que elas indicam que as investigações caminham a partir dos modos de planejamento, implementação e avaliação de propostas pedagógicas seja na formação docente ou na própria aula de EF escolar (Albuquerque *et al.*, 2023). Isso é corroborado, visto que o trabalho do professor se assenta na atividade de ensino, que consiste na mediação dos saberes (conteúdos) e das capacidades humanas vinculadas a eles (Libâneo, 2023). A respeito disso, podemos citar outra conclusão de Barbosa e Oliveira (2024, p. 16):

Nossa primeira reflexão, após finalizarmos a construção do caderno pedagógico e apresentá-lo à comunidade escolar e acadêmica, é de que ele deixa um legado para uma prática pedagógica interdisciplinar na Educação



Física. Nesse sentido, é importante destacar que o legado deixado por um mestrado profissional se dá pela sua natureza e característica de oportunizar uma abordagem investigativa centrada na epistemologia da prática profissional.

A ideia de legado é algo potente de ser observado, visto que se criam condições para processos inovadores na prática pedagógica em EF. Almeida (2017, p. 12) considera que o investimento pedagógico decorre de uma “[...] tentativa de romper com uma determinada compreensão da Educação Física que, ao longo dos anos, tem resistido a mudanças”. Nesse sentido, concordando com o autor, podemos considerar que o recurso educacional que segue a natureza do PROEF contribui no sentido de realizar uma “tradução” capaz de reduzir o hiato entre os avanços teóricos advindos das produções acadêmicas e a materialização cotidiana na intervenção profissional (Almeida, 2017). Ou seja, para a EF, o recurso educacional contribui para a produção de um conhecimento situado, cujo efeito corrobora o preenchimento do vazio epistemológico que foi bem expresso na metáfora do “não mais” e do “ainda não” (González; Fensterseifer, 2009; 2010).

Tendo exposto os dois elementos que nos parecem centrais no problema da pesquisa de um mestrado profissional, podemos conceber o lugar e a função do recurso educacional. O seu lugar consiste no “como”, indicando o processo didático que organiza, planeja e estrutura o ensino. Em diálogo com o lugar, ele assume a função social do “ensino”, condição precípua da prática docente. Ou seja, o recurso educacional materializa o caminho do ensino e a justificativa do ser docente, portanto, destacando uma posição ético-política e pedagógica de sua atuação na sociedade.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS PARA REFLETIRMOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Construir pontes! Esse deve ser o imperativo guiado pelo conceito de desenvolvimento profissional docente, pois designa o anseio por romper dicotomias que fragmentam a formação docente em EF. Também, significa preencher o vazio epistemológico entre o “não mais” e o “ainda não” para estabelecer um novo tempo-espaço do “agora sim”. Nesse sentido, compreendemos que a natureza do mestrado



profissional, sendo o PROEF um grande expoente no Brasil, pode ser capaz de estabelecer um paradigma da práxis docente que supere as dicotomias históricas “teoria x prática” e “corpo x mente”. Por que estamos guiando nossa reflexão nessa perspectiva?

A formação docente é uma composição de fios tecidos na história de vida de cada pessoa. Nesse sentido, cada um carrega consigo os saberes vinculados aos tempos-espços das instituições e meios socioculturais em que vive. Nesse sentido, as experiências advindas do movimentar-se na rua, em casa, no clube, na escola etc., vão guiando escolhas pela profissionalidade docente do curso em EF (Figueiredo, 2004). Durante esse espaço formativo, outros sentidos vão sendo dados a essas experiências, agregando ressignificações para o exercício profissional cotidiano. Da mesma maneira, as capacidades humanas adquiridas, devem capacitar a pessoa a continuar se desenvolvendo, agora, nos espaços de trabalho e de pós-graduação.

Compreender que esse processo não são caixas, mas, fios tecidos cotidianamente numa tramadão o tom do desenvolvimento contínuo. É nesse sentido, que vemos que o PROEF não é um fenômeno vinculado apenas à pós-graduação, mas, um tempo-espço da urdidura dos fios que foram sendo tecidos ao longo da vida. Nesse sentido, a cada recurso educacional produzido, uma nova história é colocada em perspectiva. Ou seja, cada pesquisa que investiga o/no/com o “chão da escola” estabelece uma nova ponte preenchendo o hiato epistemológico que foi estabelecido na crise em que a área da EF (necessariamente) mergulhou.

Gaya (2017) aponta que o modelo dicotomizado hegemônico da pós-graduação compromete uma formação docente em EF. Consideramos colocar as próprias palavras do autor quanto a essa problemática:

[...] nossos cursos de formação preocupam-se principalmente em formar pesquisadores em fisiologia, biomecânica, psicologia, antropologia, sociologia, etc., e esquecem de formar professores de educação física e treinadores esportivos. Este fenômeno é evidente quando identificamos alunos que são capazes de publicar artigos científicos em revistas de alto impacto (evidentemente acompanhados de seu orientador e mais ou menos

Temas em Educação Física Escolar, Rio de Janeiro, v. 11, publicação contínua, jan./dez. 2026, p. e4636.

Recebido em: 07/06/2025

Aceito em: 07/11/2025

Publicado em: 05/05/2026



12 coautores como agora é a moda em nossa comunidade científica) no entanto, tremem dos pés à cabeça ao enfrentar uma turma de alunos do 9º ano do ensino fundamental para uma aula de educação física ou esportes (Gaya, 2017, p. 73).

Nesse sentido, uma crítica estabelecida pelo autor (e com a qual concordamos), expressa o fato de que estamos formando de tudo, menos professores de EF para assumir a principal função social do componente curricular: ensinar e formar as novas gerações com relação aos conhecimentos da cultura corporal de movimento. É por isso que defendemos, neste ensaio, que o lugar e a função do recurso do PROEF está, respectivamente, no “como” do processo didático e planejamento, organização e estruturação do “ensino” que, por sua vez, destaca a função social precípua da prática docente. Diante das experiências que o PROEF nos está possibilitando, cabe perguntar: será que os anseios dos professores-mestrados que buscam esse tempo-espço podem estar ligados a essa leitura que Gaya (2017) fez dos currículos de formação? Não temos condições de responder tal questão aqui, mas, consideramos que é algo pertinente a ser visto em problematizações futuras.

Da mesma maneira, retomamos duas questões postas no decorrer do texto para ensaiar algumas possibilidades: o que leva os professores a buscar o PROEF? O que nós devemos fazer diante desse fato, quando há professores querendo melhorar sua profissionalidade docente? Pesquisas são necessárias para orientar evidências sobre o porquê desses fenômenos que estamos vendo e vivendo no cotidiano do trabalho no PROEF. Nossas observações cotidianas indicam que o PROEF parece ser um “sonho distante” que agora tem se tornado possível enquanto um espaço de desenvolvimento profissional docente. Diante disso, temos considerado a necessidade de um compromisso da universidade em ofertar uma formação condizente com professores que trazem diversos saberes do trabalho que entram em diálogo com os saberes produzidos na universidade. Esse encontro tem a capacidade de ampliar as possibilidades da EF na Educação Básica. É por isso que advogamos por uma humildade epistemológica dos professores-orientadores em reconhecer a riqueza dos saberes cotidianos do chão da escola e se colocar na (pro)posição de mediadores de teorias que acompanhem e ampliem o horizonte dos



professores-mestrandos. Apesar disso, reconhecemos que temos um longo caminho a percorrer.

De qualquer forma, podemos tecer alguns comentários para a formação docente em EF, a partir das reflexões feitas aqui em composição com as experiências que o PROEF nos tem possibilitado.

[1] A formação docente não é apenas para ensinar conteúdos, mas, para mediar a incorporação das capacidades humanas vinculadas aos seus saberes para um agir no mundo.

Ao colocarmos isso, entendemos que o currículo (principalmente, da graduação) não deve ser visto como um simples “repositório de conhecimentos” a serem “depositados” nos alunos. Pelo contrário, deve ser uma teia tecida com saberes contextuais e gerais capazes de levar os alunos a se apropriarem das capacidades humanas necessárias para agir no mundo de forma crítico-consciente, emancipada e dialética. Logo, entendemos que a principal capacidade humana a ser produzida é a da docência que solicita outras capacidades associadas como, por exemplo, a generalização, a abstração conceitual, a resolução de problemas, a modelação, a comunicação etc. (que, inclusive, deveriam ser trabalhadas ao decorrer da vida escolarizada). Nesse sentido, deveríamos começar a pensar os currículos de formação docente em EF não por disciplinas, mas, por capacidades humanas a serem apropriadas pelos graduandos.

[2] Os recursos educacionais do PROEF podem compor essa teia formativa, pois, epistemologicamente e cotidianamente, podem materializar o lugar do “agora sim”.

Quando destacamos essa possibilidade, estamos compreendendo que os recursos produzidos no PROEF (mas, também em qualquer outro programa de pós-graduação que estabeleça tal natureza) não estão apenas reproduzindo um conteúdo, mas podem ensinar os processos reflexivos vinculados a (re)produção desse conteúdo para o desenvolvimento da principal função social docente: ensinar.

Temas em Educação Física Escolar, Rio de Janeiro, v. 11, publicação contínua, jan./dez. 2026, p. e4636.

Recebido em: 07/06/2025

Aceito em: 07/11/2025

Publicado em: 05/05/2026



Ou seja, estamos convencidos, por ora, de que, em tais trabalhos que alcançam a natureza da práxis do desenvolvimento profissional docente, está o cerne de uma formação docente em EF que rompe com a dicotomia “teoria x prática”.

Ou seja, uma ponte é construída entre a universidade e a escola, e uma unidade dialética de relação é estabelecida entre a reflexão e o trabalho cotidiano profissional realizado. Sendo assim, podemos alcançar a capacidade humana de que os professores passem a ser pesquisadores de sua própria prática; pois, críticos, reflexivos e competentes no ensinar poderão fazer a diferença. Logo, não há mais um saber (dito “teórico”) da universidade para ser “aplicado” na escola (dito lugar da “prática”). Os saberes e as capacidades humanas vinculadas aos recursos educacionais são frutos do profícuo encontro escola-universidade, estabelecidos em comunhão mediatizada pelo mundo.

[3] Precisamos compreender que o PROEF não é o “salvador da pátria” e que, portanto, não fornece “receitas de bolo”.

Finalizamos nossas reflexões compreendendo os limites do PROEF, visto que não podemos ter nele a verdade absoluta a ser seguida. Toda vez que algo nesse sentido foi (pro)posto, caminhamos para recair num novo tipo de hiato da dicotomia; ou, para usar uma expressão conhecida: a vara envergou demais para o outro lado. Em nossa leitura, o PROEF é um fenômeno que destaca uma natureza epistemológica que é potencial para nos fazer pensar a formação docente em EF. Contudo, ele não pode recair num proselitismo de fornecer “receitas” a serem “teorizadas” na universidade e “aplicadas” nas escolas.

Nesse sentido, compreendemos que a ideia de replicação pode nos ajudar se a entendermos como algo benéfico em que, a partir dos recursos educacionais do PROEF (e de outros programas de mesma natureza), é possibilitada a apropriação das capacidades humanas a ele associada. Ou seja, o recurso educacional não é uma “receita”, mas, uma possibilidade de compreender como um saber profissional docente foi colocado em movimento no ensino. Assim, em vez de “determinar” o fazer, o recurso educacional “inspira” novas possibilidades do fazer, levando à necessidade de estabelecer um novo ser pela incorporação de novos saberes.



Diante do exposto, consideramos transitoriamente que refletir sobre o lugar e a função do recurso educacional no desenvolvimento profissional docente mediado pelo PROEF nos possibilita pensarmos a própria formação docente em EF. Vemos que mais colocamos fios de partida e reflexões para novas tessituras investigativas, do que fechamos pontos conclusivos. Isso é importante, pois, a formação docente em EF não pode ser algo acabado.

Logo, é na inconclusão que devemos sempre nos colocar em movimento de busca. No entanto, para esse momento transitório, nossas reflexões nos levam a considerar que algumas mudanças nas tessituras da formação na área são necessárias e o PROEF pode contribuir nesse sentido. Para isso, precisamos de humildade epistemológica para reconhecer que a universidade não possui o principal saber, mas, tem a função precípua de possibilitar a construção de pontes e reconhecer a escola como um tempo-espço rico de saberes cotidianos que devem entrar em composição na produção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 241-266.

ALBUQUERQUE, D. I. P. *et al.* **Projeto político-pedagógico**: Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF. 2. ed. atualizada, ampliada. São Paulo: PROEF, 2023.

ALMEIDA, F. Q. Educação Física escolar e práticas inovadoras: uma revisão. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 21, n. 3 p. 7-16, set./dez. 2017.

BARBOSA, M. C.; OLIVEIRA, V. J. M. Caminhos para a interdisciplinaridade na Educação Física: propostas para romper a fragmentação do conhecimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 28, e17985, p. 1-22, 2024.

BARBOSA, M. C. **Experiências formativas interdisciplinares com a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: propostas para romper a

Temas em Educação Física Escolar, Rio de Janeiro, v. 11, publicação contínua, jan./dez. 2026, p. e4636.

Recebido em: 07/06/2025

Aceito em: 07/11/2025

Publicado em: 05/05/2026



fragmentação do conhecimento. 2024. 125f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2024.

CAPARROZ; F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CARVALHO, S. R.; MARTINS, L. M. Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico: a maturidade em tempos de reestruturação produtiva. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 267-292.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, jan./abr. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 82. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GAYA, A. C. A. O Pós-graduação e a formação de professores de Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 31, n. esp., p. 71-75, ago. 2017.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010.

LIBÂNEO, J. C. Da didática crítico-social à didática para o desenvolvimento humano. In: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (Org.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023, p. 50-97.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, [s.l.], n. 8, p. 7-22, 2009.

MELO, P. F. *et al.* Formação continuada de professores de Educação Física em Manaus/AM: problematizando a relação entre inovação e desinvestimento da docência. **Pro-Posições**, Campinas, v. 35, e2024c0902BR, 2024.

MENDONÇA, A. P. *et al.* O que contém e o que está contido em um processo/produto educacional? Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas



para programas de pós-graduação na área de ensino. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, [s.l.], v. 8, p. 1-22, 2022.

OLIVEIRA, V. J. M.; BARROS, J. L. C.; ROCHA, J. R. Imaginários sobre a educação física escolar no interior do Amazonas: registros de percepções e possibilidades de transformação. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 29, e290018, 2024.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo, 2006.

PRESTES, Z.; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. Lev SemionovitchVigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015, p. 57-78.

SANTOS, M. O território e o saber local: algumas categorias de análise. **Cadernos IPPUR**, Rio de Janeiro, Ano XIII, n. 2, p. 15-26, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.