


**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE EAD:
DESAFIOS E REFLEXÕES**

**THE TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN TIMES OF DISTANCE
LEARNING: CHALLENGES AND REFLECTIONS**

**FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN TIEMPOS DE
APRENDIZAJE A DISTANCIA: RETOS Y REFLEXIONES**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n10-265>

Data de submissão: 28/09/2025

Data de publicação: 28/10/2025

Denis Augusto de Camargo

Doutorando em Educação

Instituição: Universidade de Blumenau (FURB)

E-mail: denisdecamargo@gmail.com

José Carlos Cardoso Ferreira

Mestrando em Educação

Instituição: Universidade de Blumenau (FURB)

E-mail: jccferreira@furb.br

Thiago Uliano

Mestrando em Educação

Instituição: Universidade de Blumenau (FURB)

E-mail: thiagouliano@gmail.com

Walmir Marcolino Gomes

Doutorando em Educação

Instituição: Universidade de Blumenau (FURB)

E-mail: walmirmarcolino@gmail.com

Antônio José Muller

Doutor em Educação

E-mail: ajmuller@furb.br

Adolfo Ramos Lamar

Doutor em Educação

E-mail: jemabra@furb.br

RESUMO

A formação de professores de Educação Física no Brasil tem sido marcada por transformações históricas e recentes, atravessadas por disputas políticas, culturais e filosóficas, mas ainda carece de análises mais consistentes sobre os impactos da mercantilização do ensino superior e da expansão da EaD, especialmente no que se refere à qualidade da formação docente. Essa lacuna justifica a relevância do presente estudo, cujo objetivo geral é analisar os desafios contemporâneos da formação de professores de Educação Física na EaD, tendo como objetivo específico refletir sobre as implicações da mercantilização e da ampliação dos cursos a distância para a constituição de educadores críticos e

socialmente comprometidos. O método adotado foi a revisão bibliográfica narrativa, que permite uma visão ampla e interpretativa do tema, favorecendo a contextualização do problema. Os dados foram interpretados de forma crítica, comparando abordagens, identificando contradições e propondo o debate a partir de autores de reconhecida relevância, como Ambrósio, Trindade, Nóvoa e Bielschowsky. Os resultados indicam que, embora a EaD tenha ampliado o acesso ao ensino superior, sua expansão sob lógica mercantilista compromete a vivência prática essencial à formação em Educação Física, fragiliza a articulação entre teoria e prática e ameaça a função social da universidade. Assim, a contribuição desta pesquisa consiste em reafirmar a urgência de políticas e estratégias pedagógicas que garantam uma formação docente integral e crítica.

Palavras-chave: Educação. Educação Superior. EaD. Educação Física.

ABSTRACT

The training of Physical Education teachers in Brazil has been marked by both historical and recent transformations, shaped by political, cultural, and philosophical disputes, yet it still lacks consistent analyses of the impacts of higher education commodification and the expansion of Distance Education (EaD), particularly regarding the quality of teacher preparation. This gap underscores the relevance of the present study, whose general objective is to analyze the contemporary challenges in the training of Physical Education teachers, with the specific aim of reflecting on the implications of commodification and the growth of distance learning programs for the development of critical and socially engaged educators. The method adopted was a narrative literature review, which allows for a broad and interpretative understanding of the subject, without rigid protocols, thus favoring the contextualization of the research problem. The data were interpreted critically, comparing approaches, identifying contradictions, and fostering debate based on the works of recognized authors such as Ambrósio, Trindade, Nóvoa, and Bielschowsky. The results indicate that, although EaD has expanded access to higher education, its growth under a market-driven logic compromises the practical experiences essential to Physical Education training, weakens the articulation between theory and practice, and threatens the social role of the university. Thus, the main contribution of this research lies in reaffirming the urgency of policies and pedagogical strategies that ensure comprehensive and critical teacher education.

Keywords: Education. Higher Education. Distance Learning. Physical Education.

RESUMEN

La formación del profesorado de Educación Física en Brasil ha estado marcada por transformaciones históricas y recientes, entrelazadas con disputas políticas, culturales y filosóficas. Sin embargo, aún carece de análisis más consistentes sobre los impactos de la mercantilización de la educación superior y la expansión de la educación a distancia, especialmente en lo que respecta a la calidad de la formación docente. Esta brecha justifica la relevancia de este estudio, cuyo objetivo general es analizar los desafíos contemporáneos de la formación del profesorado de Educación Física en la educación a distancia, con el objetivo específico de reflexionar sobre las implicaciones de la mercantilización y la expansión de la educación a distancia para el desarrollo de educadores críticos y socialmente comprometidos. El método adoptado fue una revisión narrativa de la literatura, que permite una visión amplia e interpretativa del tema, favoreciendo la contextualización del problema. Los datos se interpretaron críticamente, comparando enfoques, identificando contradicciones y proponiendo un debate basado en autores reconocidos como Ambrósio, Trindade, Nóvoa y Bielschowsky. Los resultados indican que, si bien la educación a distancia ha ampliado el acceso a la educación superior, su expansión bajo una lógica mercantilista compromete la experiencia práctica esencial para la formación en Educación Física, debilita la conexión entre la teoría y la práctica y amenaza la función

social de la universidad. Por lo tanto, la contribución de esta investigación es reafirmar la urgencia de políticas y estrategias pedagógicas que garanticen una formación docente integral y crítica.

Palabras clave: Educación. Educación Superior. Educación a Distancia. Educación Física.

1 INTRODUÇÃO

A educação superior no Brasil tem passado por transformações significativas nas últimas décadas, impulsionadas por políticas de expansão do acesso e massificação, pela inserção de novas tecnologias, e mudanças nos modelos de formação docente. No contexto da formação docente em Educação Física essas alterações repercutem de maneira impactante, exigindo reflexões sobre a qualidade e a efetividade destes processos formativos, tendo em vista sua grande importância, pois a Educação Física promove uma prática pedagógica voltada para o movimento humano, para a cultura corporal do movimento e para a formação integral dos estudantes.

Como aponta Maldonado (2023), a Educação Física sustentou processos históricos de marginalização ao alinhar-se a projetos hegemônicos de poder. A formação de professores no Brasil passou por diversas transformações, marcadas por disputas de ordem política, filosófica e cultural, mas historicamente consolidou-se como instrumento de controle social, estruturada por discursos higienistas, racistas, machistas e homofóbicos que buscavam embranquecer a população, marginalizar mulheres e excluir corpos dissidentes. Esse movimento também atravessou a formação docente, marcada por ideais de padronização, disciplina e normatização dos corpos, reforçando hierarquias sociais e legitimando desigualdades.

A mercantilização do ensino superior, impulsionada pela expansão das instituições privadas, após a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sancionada no governo FHC, sendo decisiva para consolidar a coexistência entre instituições públicas e privadas. Ela flexibilizou a criação e expansão de faculdades privadas, abrindo espaço para grandes conglomerados educacionais. E com o aumento da oferta de cursos a distância (EaD), surgiram questões sobre a qualidade da formação, sobretudo da falta das vivências práticas essenciais para a formação dos professores de Educação Física que lidam com o corpo e o movimento. Se, por um lado, o EaD ampliou o acesso à graduação, por outro, levanta-se discussões sobre a redução da vivência prática formativa e da qualidade da formação ofertada nesse modelo de ensino. Em face disto, a formação docente enfrenta desafios contemporâneos que urgem de reflexão e ação.

Diante dessas questões, este artigo tem como objetivo analisar os desafios contemporâneos da formação de professores de Educação Física na EaD, considerando as transformações que atravessam o ensino superior no Brasil. De forma específica, busca refletir sobre as implicações da mercantilização do ensino e da expansão da EaD para a constituição de educadores críticos e socialmente comprometidos, capazes de articular teoria e prática em contextos marcados pela complexidade e pelas demandas da sociedade atual.

2 MÉTODOS

A presente pesquisa adota como estratégia principal a revisão bibliográfica narrativa, por se tratar de um método que possibilita a construção de uma visão ampla e crítica sobre o tema. Essa escolha metodológica se justifica pela necessidade de compreender o fenômeno em sua complexidade, considerando diferentes perspectivas teóricas e contextuais.

O contexto da pesquisa insere-se no campo da formação docente em Educação Física no Brasil, com foco no ensino superior em EaD. A investigação baseou-se na análise de produções acadêmicas e documentos oficiais que discutem políticas educacionais, formação de professores e impactos da educação mediada por tecnologias digitais. Esse recorte mostra-se relevante diante das transformações recentes no cenário educacional, que influenciam diretamente a qualidade da formação dos docentes.

Os autores e artigos selecionados correspondem a produções recentes e de reconhecida relevância acadêmica, em diálogo direto com o tema da formação de professores e os desafios da EaD. Foram priorizados aqueles que oferecem contribuições significativas ao debate, tanto no campo da Educação quanto da Educação Física, assegurando atualidade, pertinência e consistência teórica. Essa escolha permitiu construir a análise a partir de referenciais sólidos e representativos, capazes de sustentar de forma consistente a discussão proposta.

Foi conduzida uma análise crítica, técnica amparada em três etapas principais de comparação de abordagens, identificação de contradições e limitações e reflexões que ampliam a compreensão do fenômeno e apontam caminhos para futuras investigações.

Dessa forma, a metodologia adotada permitiu não apenas sistematizar o conhecimento existente, mas também problematizá-lo, contribuindo para o avanço do debate sobre a formação de professores de Educação Física no contexto da Educação a Distância.

3 RESULTADOS

A promulgação da LDB nº 9.394/1996 representou um marco para a educação brasileira ao estabelecer parâmetros para a formação docente e reafirmar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Conforme dispõe o artigo 1º, os processos formativos devem ocorrer em diferentes espaços sociais e culturais, de modo a assegurar a formação integral do indivíduo (Brasil, 1996).

Entretanto, a efetivação das diretrizes enfrenta desafios como a fragmentação curricular, a dificuldade de articular teoria e prática e a falta de integração entre áreas. Persistem sobrecarga de conteúdos e escassez de espaços interdisciplinares. Além disso, conforme Farias e Castro (2022), o trabalho docente envolve turmas heterogêneas, demandas burocráticas, pressão por resultados e

atualização constante. Somadas à precarização, essas condições exigem adaptação para transformar diretrizes em práticas pedagógicas efetivas e socialmente relevantes.

No caso da Educação Física, a formação docente exige compreender dimensões biológicas, sociais e culturais, articulando saberes que ultrapassem a execução técnica. Conforme Uliano e Müller (2025, p. 19), a Educação Física escolar “deve ir além da mera transmissão de gestos e repetição de habilidades motoras, assumindo-se como um espaço pedagógico voltado para a formação de consciência crítica e o fortalecimento do protagonismo social”. Assim, o ensino deve promover reflexões sobre corpo, cultura e sociedade, valorizando práticas inclusivas e significativas para a formação integral dos estudantes.

Nesse entendimento, o professor deve ser capaz de planejar experiências pedagógicas inclusivas, considerando as diversidades presentes na escola. Para isso, a graduação deve integrar conteúdo específico da área com fundamentos da educação, possibilitando a construção de uma identidade profissional crítica e reflexiva. Segundo Ambrósio (2024), com a entrada neste novo século, os educadores enfrentam o desafio de reconfigurar seus papéis na prática educativa, demandando uma conscientização aprofundada sobre seu impacto social, crítico e reflexivo.

Por outro lado, Farias e Castro (2022) apontam o equívoco de acreditar que a graduação, por si só, seja capaz de fornecer todo o conhecimento necessário para atender às exigências da prática docente, ou que os saberes específicos da disciplina a ser ministrada sejam plenamente suficientes. É fundamental compreender que o profissional não sai da universidade totalmente preparado, sua formação se constrói e se aprofunda continuamente, a partir das experiências, desafios e aprendizagens vivenciados ao longo de sua trajetória.

Nesse sentido, vale destacar a relevância e a necessidade das vivências práticas ainda durante a graduação, pois elas permitem ao futuro profissional construir uma bagagem de experiências que facilitará o desempenho de suas atividades cotidianas. Ao vivenciar práticas e trocas dialógicas, confirma-se a ideia de que “não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade” (Freire, 2022, p. 39). Essa concepção possibilita ao estudante desenvolver habilidades adaptativas e reflexão crítica, elementos essenciais para uma prática pedagógica de qualidade, capaz de articular teoria e prática e responder às demandas da profissão.

Embora as vivências práticas na graduação sejam essenciais para a construção de competências docentes, sua efetividade é frequentemente comprometida por um ensino superior que desconsidera essas necessidades, muitas vezes orientado por interesses comerciais que enfraquecem a qualidade formativa. Esse cenário não apenas compromete a preparação técnica e pedagógica, mas também

ameaça o compromisso social da profissão, limitando a capacidade do futuro professor de atuar de forma crítica, criativa e transformadora diante das complexas demandas educacionais contemporâneas.

A mercantilização do ensino superior, conforme Borges *et al* (2023), manifesta-se na lógica da certificação em massa, comprometendo a qualidade formativa, sobretudo em cursos ofertados em larga escala e na modalidade a distância. No Brasil, embora a EaD tenha ampliado o acesso, sua expansão esteve imersa na racionalidade neoliberal e na reestruturação produtiva, que abriram espaço para a mercantilização da educação, legitimando a coexistência entre sistemas público e privado e fragilizando vivências práticas essenciais à formação docente em Educação Física.

De acordo com Trindade (2000), “No Brasil, a democratização do acesso à educação superior não se faz pela via da ‘massificação’ do sistema público, como no México e na Argentina, mas através de um ensino privado, pago e de baixa qualidade média”. A massificação, no contexto brasileiro reforça desigualdades e limita a qualidade e a equidade na formação acadêmica.

Em vista disso, torna-se necessário discutir constantemente a formação superior no Brasil e reconhecer que a preparação de professores de Educação Física para a Educação Básica exige investimento em políticas públicas de educação, valorização da profissão e uma formação que contemple vivências práticas, competências pedagógicas, éticas e tecnológicas, alinhadas aos desafios contemporâneos da educação e da sociedade. Para Trindade (2000), a problemática a ser equacionada consiste em compreender as diferentes dinâmicas universitárias e políticas governamentais, a fim de buscar novas formas de educação superior, configurando-se como uma demanda urgente e uma exigência acadêmica e política intransferível.

Não se pode ignorar a importância da educação superior no Brasil, que desempenha papel estratégico na qualificação de profissionais capazes de responder às demandas sociais e educacionais contemporâneas. No caso específico da formação de professores de Educação Física, o ensino superior assume a responsabilidade de articular não somente o domínio técnico da área, mas também o desenvolvimento crítico e reflexivo. Assim, contribuir para a construção de práticas educativas que integrem teoria e prática.

Entre os diversos cursos de licenciatura, a formação de professores de Educação Física ocupa papel importante na articulação de saberes científicos, pedagógicos e práticos voltados à promoção da saúde, do lazer e do desenvolvimento humano. Contudo, sem uma educação superior que priorize a qualidade formativa em detrimento de interesses estritamente comerciais, corre-se o risco de comprometer a profundidade desses saberes, enfraquecendo a preparação docente e limitando sua capacidade de responder, de forma crítica e efetiva, às demandas educacionais contemporâneas.

Esses achados apresentam que a formação de professores de Educação Física deve ser concebida como um processo integral, sustentado por bases científicas, pedagógicas e éticas, e não como mercadoria. A superação dos desafios impostos pela mercantilização do ensino superior requer políticas públicas consistentes, financiamento adequado e compromisso institucional com a qualidade. Somente assim será possível assegurar uma formação crítica e socialmente comprometida, capaz de responder às demandas educacionais e contribuir para o desenvolvimento humano e social.

4 DISCUSSÕES

A EaD emerge nas políticas públicas como estratégia para ampliar o acesso ao ensino superior, superando barreiras físicas e estruturais ao permitir que o aprendizado ocorra em espaços escolhidos pelos estudantes. Contudo, no contexto brasileiro, sua rápida expansão, especialmente no setor privado, tem sido marcada por uma lógica de mercantilização, em que o conhecimento é tratado como produto e o ensino como serviço baseado em lucro. Essa orientação, guiada por critérios econômicos, ameaça reduzir a EaD a um modelo de baixo custo e alta escala, comprometendo a qualidade e o compromisso formativo (Borges et al., 2023).

Regulamentada na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 da LDB, a EaD possui características próprias que a diferem de uma metodologia educacional tradicional, por exigir um currículo próprio planejado, que considere as suas especificidades e que possuam arquitetura pedagógica, comunicacional e de gestão que atendam às suas características (Lima, 2024).

Conforme Lima (2024), a organização normativa da educação brasileira segue uma hierarquia que parte da Constituição Federal, passando por leis, decretos, resoluções e portarias, cada qual com funções específicas na regulamentação do setor. Embora tal estrutura assegure coerência e respaldo jurídico, sua aplicação à Educação a Distância pode gerar entraves à inovação, pois a necessidade de adequação a múltiplos níveis normativos tende a tornar o processo de atualização lento e burocrático, dificultando respostas ágeis às demandas tecnológicas e pedagógicas emergentes.

No dia 19 de maio de 2025 o Ministério da Educação (MEC) definiu através do decreto n° 12.456, as novas diretrizes e regulamentações para o EaD no Brasil, em que:

Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto n° 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino (Brasil, 2025, p. 1)

Estas novas alterações visaram atualizar as normas já existentes, definindo critérios para sua

implementação, melhor controle de qualidade e oferta deste modelo de ensino superior. Sendo que, em sua regulamentação tem como meta aprimorar a qualidade da formação acadêmica da EaD, estruturando formatos, corpo docente, avaliações, materiais, infraestrutura de polos presenciais e de gestão (Brasil, 2025).

Todo este aparato da educação superior no Brasil é regulamentado e acompanhado por órgãos como o MEC, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Lima (2024) observa que sua oferta também envolve diferentes instituições, entre elas universidades públicas e privadas, centros universitários, institutos federais e faculdades. Essa regulamentação e acompanhamento se dá em todas as modalidades de ensino, seja no presencial, híbrido ou a distância.

Apesar da legislação e os decretos estabelecerem regramentos e mecanismos de controle, a realidade da educação superior brasileira, sobretudo no setor privado, ainda revela fragilidades, marcadas pela predominância da lógica do lucro em detrimento da qualidade formativa. Como observa Nery (2024, p. 3), esse contexto “leva, naturalmente, a questionamentos sobre o equilíbrio entre a busca irrestrita pelo lucro e a possibilidade de oferta de uma educação de qualidade”.

A nova regulamentação, contudo, surge como oportunidade de revitalização do ensino superior, orientando-se para recolocar a excelência acadêmica no centro das prioridades. Ao estabelecer critérios mais rigorosos e mecanismos de acompanhamento, tem como objetivo reverter o quadro de precarização e promover um modelo de educação a distância comprometido com a formação sólida e socialmente relevante (Lima, 2024).

Esta nova legislação representa um marco para a educação superior, mas o jogo político e a lógica de mercado ainda exercem influência significativa, muitas vezes determinando a regulamentação. Conforme Trindade (2000), embora a Constituição de 1988 assegure a autonomia universitária, nas instituições públicas federais esse princípio é limitado por controles rigorosos, enquanto as privadas, após o reconhecimento oficial, usufruem de ampla liberdade. Assim, “conhecimento e poder se interpenetram na sociedade contemporânea em todos os níveis, da esfera pública ao mercado, recolocando o problema do público nas universidades e afetando sua missão social” (Trindade, 2000, p. 127).

A ampliação das possibilidades formativas no ensino superior tem sido impulsionada por modelos que unem inovação e adaptabilidade. Nesse contexto, “A formação docente, mediada pela EaD e pelo e-Learning, evoluiu significativamente, destacando-se como modalidades educativas complementares e inovadoras” (Ambrósio, 2024, p. 35). Tal evolução buscou fortalecer a flexibilidade de ensino, permitindo que diferentes perfis de estudantes conciliem estudos e outras demandas, embora

exija estratégias pedagógicas que assegurem qualidade e interação efetiva no processo educativo.

Contudo, para que tais possibilidades se concretizem, um curso de Educação a Distância de qualidade deve oferecer apoio consistente aos estudantes, preferencialmente por meio de metodologias ativas e avaliações robustas, o que demanda maior dedicação de professores e tutores (professores regentes). Como observa Bielschowsky (2020), embora o custo salarial seja elevado, levando algumas instituições a reduzirem esse investimento para obter vantagens competitivas, a EaD. Ao garantir acompanhamento pedagógico efetivo e processos avaliativos sólidos, esse modelo amplia o acesso e promove formação de qualidade, sobretudo em contextos de desigualdade educacional.

Assim, um aspecto central a considerar na Educação a Distância é a adoção de metodologias ativas, o que exige refletir sobre o papel dessas tecnologias no processo formativo. Para Nóvoa *et al* (2023), elas são elementos estruturantes da cultura digital contemporânea e, portanto, indissociáveis do ambiente universitário. Quando aplicadas de forma adequada na EaD, deixam de ser recursos complementares e tornam-se ferramentas estratégicas, capazes de potencializar a aprendizagem, ampliar interações e desenvolver saberes essenciais à formação acadêmica.

O avanço das tecnologias digitais apresenta potencial para redefinir o ensino superior, impulsionando a migração para formatos remotos, motivada pela redução de custos e pelo interesse de grandes corporações tecnológicas. Como sustenta Nóvoa *et al* (2023), esse movimento pode levar universidades conceituadas a expandirem sua atuação por meio de campi virtuais, permitindo que estudantes obtenham diplomas sem sair de seus países, tendência acelerada pela atual crise na educação superior.

Diante das supostas facilidades proporcionadas pela tecnologia, Ambrósio (2024) levanta questionamentos que vão além da qualidade e do reconhecimento dos cursos, enfatizando as desigualdades no acesso à tecnologia e à internet. Essas limitações estruturais afetam diretamente a equidade na EaD e impulsionam debates sobre avaliação, adaptação docente, modelos híbridos, personalização da aprendizagem e valorização dos profissionais da educação, evidenciando que a inclusão digital é condição essencial para a efetividade desses processos formativos.

Diante do exposto, torna-se necessário refletir sobre a capacidade da EaD de oferecer uma formação consistente. Silva e Gawryszewski (2019) ressaltam a importância de promover experiências práticas, pesquisa, extensão e ensino de qualidade, indo além da mera certificação em massa. Os autores também questionam a ênfase na expansão da formação docente exclusivamente por essa modalidade, alertando que, se a proposta educacional se restringir à certificação, os resultados tendem a ser insatisfatórios.

Portanto, Nóvoa *et al* (2023) afirmam que a pedagogia universitária deve fundamentar-se na

cooperação entre professores e estudantes, exigindo um trabalho rigoroso, marcado por risco, descoberta e construção de sentidos. Essa perspectiva torna-se relevante no contexto da educação superior brasileira, em que a formação de professores de Educação Física enfrenta o desafio de articular teoria e prática em meio às transformações impostas pela expansão da EaD e pela mercantilização do ensino.

A educação superior no Brasil teve um grande avanço com a democratização do acesso a cursos superiores. Bielschowsky (2020), nos traz que a expansão da educação superior no Brasil tem méritos, mas também grandes problemas no que se refere ao subsistema privado. O percentual de participação de alunos do ensino superior privado é maior do que no sistema público, o que não ocorre na maioria dos países do mundo.

Sguissardi *apud* Dias (2017), aponta que o Brasil possui mais de 80% das instituições de ensino superior com fins lucrativos e comerciais, com grupos econômicos nacionais e estrangeiros poderosos, que são regidos pelas leis do comércio e controlam as matrículas da maioria dos estudantes de graduação do país.

Com a demanda crescente por educação superior dos países industrializados, em menor proporção na América Latina, ocorreu uma massificação de matrícula entre 1960-1980, mas o Brasil tornou-se uma exceção à regra. Tal fato deve-se aos governos militares que estabeleceram, na prática, uma divisão de trabalho entre universidades públicas e privadas. O resultado foi que o sistema público ficou reduzido a 35% da matrícula, gerando, em consequência, o efeito socialmente perverso de que a democratização do acesso se fez através do ensino privado e pago, de baixa qualidade média, limitando o acesso às carreiras de maior prestígio aos que não têm condições de frequentar uma escola privada no ensino médio (Trindade, 2000).

Em um contexto neoliberal, Ambrósio (2024) aponta que a mercantilização da educação tem gerado impactos profundamente negativos à profissão docente, sendo a privatização desenfreada da educação superior responsável por um sucateamento sem precedentes das condições de trabalho. Nesse cenário, reformas educacionais brasileiras desconsideram a valorização e o apoio necessários ao exercício docente, afetando todos os níveis de ensino. Como destaca Bielschowsky (2020, p. 259): “A carência de professores, além de afetar a qualidade do curso que é oferecido, impacta negativamente no trabalho dos profissionais da Educação, reduzindo o mercado de trabalho desses profissionais”.

O cenário educacional brasileiro revela impactos negativos de um modelo de ensino marcado por negligência política, o que impõe desafios à garantia de acesso e qualidade para todos. Segundo Farias e Castro (2022), no âmbito universitário essa realidade se expressa na ausência de políticas e programas consistentes voltados à formação de professores, levando muitas instituições a atuarem de

forma isolada e contrária à orientação predominante, na tentativa de suprir a carência de incentivos que subsidiem adequadamente essa formação.

A democratização de acesso à educação superior no Brasil está longe do seu ideal, sendo regido pela lógica mercantilista e lucrativa. O que deveria ser uma política pública voltada à garantia de um direito fundamental, tornou-se um mercado de interesse privado que não leva em consideração as condições de acesso, permanência e qualidade do ensino ofertado.

O ensino superior privado não parece seguir um caminho promissor no cenário atual, o que projeta um futuro preocupante para a educação superior no país. Como aponta Bielschowsky (2020), não se identificam contrapartidas claras aos interesses da população e do desenvolvimento nacional, tampouco justificativas consistentes para a reorganização em curso no setor privado.

Vive-se um momento de transição que, segundo Nóvoa *et al* (2023) e Nery (2024), apresenta riscos significativos para o futuro das universidades, marcado por duas tendências predominantes: a expansão acelerada do número de estudantes e a consolidação de uma indústria global do ensino superior mercantilista, fatores que podem acarretar consequências desastrosas para essas instituições.

Essa reflexão se estende na grande parte das graduações em licenciatura, em especial à graduação em Educação Física, pois o aumento exponencial de cursos, sobretudo na modalidade a distância, e a lógica comercial de ensino que prioriza a quantidade de matrículas em detrimento da qualidade formativa, impactam a construção da identidade profissional e a qualidade do ensino ofertado, evidenciado pela falta de vivências e de práticas essenciais na formação de professores de Educação Física.

Dado os fatos, torna-se imprescindível reavaliar a formação docente em Educação Física, repensando esta exclusão das práticas tão importantes para o desenvolvimento destes profissionais. Para Ambrósio (2024, p. 71), “a interconexão entre a experiência pessoal e a prática docente é um componente essencial no desenvolvimento de educadores”, o que reforça a necessidade de integrar ao currículo vivências significativas contextualizadas e alinhadas às demandas contemporâneas da área.

5 CONCLUSÃO

A formação de professores em Educação Física no Brasil enfrenta, atualmente, o desafio de repensar seus rumos no ensino superior, especialmente no contexto da modalidade a distância. A ausência de experiências práticas e vivências presenciais limita o desenvolvimento de competências essenciais à atuação profissional, comprometendo a compreensão integral das demandas da área e a construção de saberes que vão além do conteúdo teórico.

Mais do que transmitir conhecimentos, conforme Freire (2022, p. 47) o "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". A formação de licenciados em Educação Física deve proporcionar espaços para práticas pedagógicas, debates e discussões que estimulem a reflexão crítica sobre a profissão. Essas experiências favorecem a construção de uma identidade docente sólida, capaz de articular teoria e prática, compreender a complexidade do campo de atuação e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, alinhando-se às reais necessidades educacionais e sociais.

Reconhece-se a importância da ampliação do acesso ao ensino superior por meio da EaD, que representa um avanço no processo de democratização. No entanto, essa modalidade impõe desafios significativos à qualidade, especialmente em áreas como a Educação Física, cuja formação exige vivências práticas e experiências motoras. Soma-se a isso a mercantilização da educação superior, pautada na lógica da certificação em massa, que fragiliza os processos formativos e ameaça a responsabilidade social de garantir uma formação que integre, de forma consistente, teoria e prática.

Nesse contexto, a formação crítica e reflexiva que sustenta a pedagogia prática do professor de Educação Física encontra-se em risco, o que pode desvirtuar a relevante função social da universidade como espaço de produção de conhecimento e de formação humana voltada à cultura corporal do movimento. Embora tais desafios não sejam exclusivos da área, estendendo-se também a outras licenciaturas, sua superação exige atenção especial, dada a necessidade de integrar teoria e prática de forma consistente e socialmente comprometida.

Portanto, Educação Física na modalidade EaD deve visar a valorização das vivências práticas, indispensáveis para a formação docente. A criação de articulação entre teoria e prática, evitando que a formação se restrinja ao plano conceitual. Além disso, políticas públicas mais rigorosas e regulamentações específicas são fundamentais para garantir padrões de qualidade, infraestrutura adequada e acompanhamento pedagógico consistente.

Outro aspecto essencial é a valorização do trabalho docente, assegurando condições dignas e formação continuada para professores e professores regentes que atuam na EaD. A mediação pedagógica qualificada fortalece o vínculo entre estudantes e conteúdos, ampliando o engajamento. Paralelamente, o uso de metodologias ativas e tecnologias interativas deve ir além da simples transmissão de informações, promovendo colaboração, reflexão crítica e experiências significativas. Assim, a EaD em Educação Física pode tornar-se mais inclusiva, formativa e socialmente relevante.

REFERÊNCIAS

AMBRÓSIO, M.. Profissão e formação docente na EaD e as didáticas virtuais a serviço das aprendizagens. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. Disponível em: www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/08/eBook_profissao-formacao-ead.pdf. Acesso em out.2025.

BIELSCHOWSKY, C. E.. Tendências de precarização do ensino superior privado no Brasil. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 36(1), 241–271, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol36n12020.99946>. Acesso em out.2025.

BORGES, C. N. F; OLIVEIRA, M. R. F. de; FURTADO, R. S.. Privatização da formação docente em educação física desde meados da segunda década do século XXI: Hegemonia do capital e da modalidade EAD. Territórios – Revista de Educação, 9(18), e259466, 2023. Disponível em: doi.org/10.51359/2525-7668.2023.259466. Acesso em set.2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em out.2025.

_____. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Diário Oficial da União: Seção 1, 2025. Disponível em: www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.456-de-19-de-maio-de-2025-630398639. Acesso em out.2025.

DIAS, M. A. R.. Educação como bem público: perspectivas para o centenário da reforma de Córdoba. Montevideu: AUGM, 2017. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/402/2018/06/Educacao_Superior_como_Bem_Publico_PDF_interativo-1.pdf. Acesso em out.2025.

FARIAS, M. N. P; CASTRO, P. A.. A formação de professores de Educação Física e os desafios da docência. Revista de Ensino e Interdisciplinaridade, 2025. Disponível em: revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/1337. Acesso em out.2025.

FREIRE, P.. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa (74ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

LIMA, D. C. B. P.. Regulamentação da educação a distância e híbrida no Brasil: desafios e contradições. Revista Cocar, 2024. Disponível em: periodicos.uepa.br/cocar/article/view. Acesso em set.2025.

NERY, J. M. B. M.. Educação superior e qualidade formativa no Brasil. Revista Educon, 12(3), 45–60, 2024. Disponível em: grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1776/1463. Acesso em set.2025.

MALDONADO, D. T.. Paulo Freire com a Educação Física Escolar: problematizações sobre educar como ato político. In F. Bossle, E. Prodócimo, & D. T. Maldonado (Orgs.), Diálogos da educação libertadora de Paulo Freire com a Educação Física Escolar (pp. 15–25). Florianópolis: Tribo da Ilha, 2023.

NÓVOA, A.; ROMANO, P.; SILVA, P. N.; NONATO, B. F.. Desafios e perspectivas contemporâneas da docência universitária: um diálogo com o professor António Nóvoa. *Revista Docência do Ensino Superior*, 13, e048009, 1–20, 2023. Disponível em: periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/48009. Acesso em set.2025.

SILVA, R. T.; GAWRYSZEWSKI, B.. A oferta da formação de professores em Educação Física na modalidade de educação a distância no Brasil. *Educação Temática Digital*, 21(3), 760–780, 2019. Disponível em: educa.fcc.org.br/pdf/etd/v21n3/1676-2592-etd-21-03-760.pdf. Acesso em out.2025.

TRINDADE, H.. Saber e poder: dilemas da universidade brasileira. *Estudos Avançados*, 19(55), 7–30, 2000. Disponível em: www.revistas.usp.br/eav/article/view/9550/11119. Acesso em out.2025.

ULIANO, T.; MÜLLER, A. J.. Educação Física para além das práticas corporais: Possibilidade do desenvolvimento da autonomia e senso crítico sob a perspectiva freireana. *Interference: A Journal of Audio Culture*, 11(2), 1585–1607, 2025. Disponível em: interferencejournal.emnuvens.com.br/revista/article/view/157. Acesso em out.2025.