

EDUCAÇÃO FÍSICA E A REGULAMENTAÇÃO DA EAD: ENTRE PRESENCAS NECESSÁRIAS E AUSÊNCIAS PROGRAMADAS

PHYSICAL EDUCATION AND THE REGULATION OF DISTANCE EDUCATION: BETWEEN NECESSARY PRESENCES AND SCHEDULED ABSENCES 

EDUCACIÓN FÍSICA Y LA REGULACIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: ENTRE PRESENCIAS NECESARIAS Y AUSENCIAS PROGRAMADAS 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.147592>

 **Patrick da Silveira Gonçalves*** <patrickgonc@gmail.com>

* Universidade La Salle. Canoas, RS, Brasil.

Resumo: Este ensaio problematiza a recente regulamentação da oferta da Educação a Distância (EAD) nos cursos de formação em Educação Física, observando avanços discretos e permanências preocupantes. Argumenta-se que, embora a nova resolução proponha 50% de carga horária presencial para licenciaturas e, no caso do bacharelado, 40% de atividades presenciais e 20% de atividades síncronas, ainda restam lacunas quanto à efetiva garantia da vivência corporal e da interação humana como dimensões estruturantes da formação docente. O texto propõe um olhar crítico e reflexivo sobre os limites das propostas atuais, denunciando a manutenção de brechas que favorecem a precarização da formação em larga escala, com base na análise do Decreto 12.456/2025, do Despacho de 13 de maio de 2025, dos pareceres do CNE e da literatura crítica.

Palavras-chave: Educação Física. Educação à Distância. Formação Docente. Presencialidade. Política Educativa.

Recebido em: 20 mai. 2025
Aprovado em: 29 set. 2025
Publicado em: 22 dez. 2025



Este é um artigo publicado sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EAD) passou de solução pontual a estratégia central de expansão do ensino superior no Brasil, sobretudo após a LDB nº 9.394/1996, que lhe conferiu amparo legal (Brasil, 1996). A partir da década de 2000, esse modelo ganhou força com a liberalização das políticas educacionais, amparada por reformas institucionais que redimensionaram o papel do Estado frente ao mercado educacional (Mertzig; Mendonça; Costa, 2021). Sob forte influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO, a educação foi sendo progressivamente convertida em ativo estratégico de um projeto de acumulação capitalista.

No campo da formação docente, essa inflexão tem implicado profundas transformações. As licenciaturas, particularmente, tornaram-se alvo de programas emergenciais e da expansão massiva da EAD, como demonstrado nos estudos de Silva e Mesquita (2025). O discurso da democratização do acesso serviu como justificativa para a implementação de modelos flexibilizados, centrados na oferta em larga escala e no baixo custo por estudante, alinhando a formação profissional à lógica da produtividade.

Esse processo está articulado ao avanço do novo neoliberalismo, que, conforme Quiroga *et al.* (2023), já não se restringe à redução do Estado ou à privatização direta, mas opera por meio da empresarialização dos sujeitos, da governança por metas e da modulação das políticas públicas segundo indicadores performativos. Nesse contexto, a EAD torna-se tecnologia central da racionalidade neoliberal, promovendo a formação do “empreendedor de si” e a desresponsabilização estatal frente à qualidade da formação.

No caso da Educação Física, a formação inicial na modalidade EAD já vinha sendo ofertada por diversas instituições privadas no país, o que reforça a necessidade de problematizar seus impactos na qualidade formativa. A Portaria MEC nº 488, de 22 de outubro de 2019, regulamentou a possibilidade de oferta de cursos de graduação em Educação Física a distância, legitimando institucionalmente essa modalidade e ampliando a sua presença no cenário educacional brasileiro (Brasil, 2019).

Esse modelo colide frontalmente com as exigências formativas da área. A constituição de saberes pedagógicos e corporais requer a presença, a interação humana e a experimentação sensível. A transposição desses elementos para ambientes virtualizados compromete a própria natureza do campo profissional. Como sustentam Freire (1996) e Larossa Bondía (2002), aprender com o corpo exige diálogo, partilha e vivência – dimensões irredutíveis à lógica da mediação tecnológica.

Recentes discussões e avanços no campo da educação superior tem tentado problematizar o ensino de uma profissão pautada por interações humanas no no formato totalmente virtualizado. Embora o Decreto 12.456/2025 e o Despacho de 13 de maio de 2025 tenham estabelecido percentuais mínimos de presencialidade – 50% para licenciaturas e 40% de atividades presenciais somadas a 20% síncronas para bacharelados –, ainda persiste a ausência de especificações assertivas sobre

quais componentes curriculares devem ocorrer presencialmente (Brasil, 2025a; 2025b). Essa indefinição é significativa e revela a permanência de ambiguidades regulatórias que favorecem estratégias de mercado.

A crítica à mercantilização da educação superior tem sido amplamente desenvolvida por autores como Macário (2021) e Souza (2024), que apontam para a captura do ensino pelas grandes corporações do setor privado, sob o manto da eficiência e da inovação. O resultado é uma formação fragmentada, adaptada às necessidades imediatas do mercado, em detrimento de um projeto educacional emancipador e comprometido com os direitos sociais.

A expansão da EAD não tem promovido a democratização do acesso em sua plenitude. Ao contrário, como argumenta Souza (2024), tende a perpetuar desigualdades estruturais, precarizando o ensino em regiões vulnerabilizadas e afetando de forma mais incisiva áreas do conhecimento que dependem da experiência concreta, como a Educação Física. A ausência de uma regulação robusta favorece a disseminação de práticas empobrecidas, que cumprem os requisitos legais, mas não os pedagógicos.

Instituições comunitárias e públicas, entretanto, vêm resistindo a esse processo, reafirmando o compromisso com uma formação integral, pautada no território, no encontro e na materialidade dos saberes. Como destaca o projeto do ANDES-SN (Macário, 2021), a universidade pública deve articular ensino, pesquisa e extensão como pilares indissociáveis, garantindo a formação como bem público e direito social.

Assim, ao reunir os elementos que marcam a expansão da EAD, os limites das regulamentações recentes e as resistências oriundas de experiências institucionais comprometidas com a formação integral, este ensaio se propõe a contribuir com o debate sobre a qualidade da formação inicial em Educação Física. Parte-se do reconhecimento da centralidade da presença nas práticas pedagógicas e da necessidade de resguardar esse princípio diante dos riscos da flexibilização excessiva. A motivação do ensaio: refletir criticamente sobre o cenário atual e reivindicar uma formação ancorada na presença.

2 PRESENCIALIDADE COMO FUNDAMENTO DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

A concepção de experiência ocupa lugar central na formação docente, especialmente na Educação Física, por ser nesta área que o conhecimento não apenas se transmite, mas se vivencia por meio do corpo. Como afirma Jorge Larrosa Bondía (2002), a experiência é aquilo que nos atravessa e nos transforma, marcando a constituição subjetiva de quem aprende. Mais do que um meio de acesso ao conhecimento, a experiência constitui o próprio conteúdo da formação, pois é por ela que o sujeito se reconfigura ao longo do processo educativo. Esse entendimento desloca a ênfase da mera transmissão para a construção encarnada do saber.

É nesse mesmo horizonte que Paulo Freire (1996) critica a educação bancária, que trata os educandos como recipientes vazios, meros depositários de conteúdos

prontos, desconsiderando suas vivências, corporeidade, voz e história. Essa abordagem pedagógica, ao desumanizar o processo educativo, também silencia o corpo como lugar de saberes, de memória e de ação no mundo. Ao defender uma pedagogia do diálogo, da escuta e da presença, Freire desloca o foco da educação para o encontro entre sujeitos, em que o corpo deixa de ser um simples suporte físico da mente e passa a ser reconhecido como sujeito cognoscente e agente político. De tal forma, o corpo, para Freire, é território de significações, espaço de afetos, sensações e práticas sociais. Ele é o ponto de partida da práxis educativa porque é no corpo que o mundo se revela, se experimenta e se transforma. Assim, a ausência da presença física nas práticas pedagógicas compromete não apenas o vínculo didático entre professor e estudante, mas também a possibilidade de humanização da docência, na medida em que suprime o encontro com o outro em sua totalidade – corpo, voz, gesto e olhar. Desencarnar o processo formativo é também despolitizá-lo, esvaziando sua potência crítica e sua capacidade de produzir sujeitos implicados com o mundo e com os outros.

Na Educação Física, essa questão adquire contornos ainda mais sensíveis e fundamentais. O processo de ensino-aprendizagem está enraizado em práticas que exigem convivência intersubjetiva, toque, deslocamento no espaço, percepção multissensorial e escuta ativa dos corpos em movimento. Nessa perspectiva, não se trata apenas de transmitir informações sobre o corpo, mas de educar por meio da corporeidade, compreendendo o corpo como produtor de sentido e sujeito epistêmico. Ensinar uma técnica esportiva, uma dança, uma luta ou mesmo uma sequência de movimentos implica em mais do que demonstrar: exige estar com, mover-se junto, ajustar tempos e intensidades no encontro com o outro.

Para Larrosa Bondía (2002), a experiência é o que nos atravessa e nos transforma — e, na Educação Física, essa experiência é, por excelência, corporal. O conhecimento não se limita àquilo que pode ser dito, mas se dá também no que é vivido, sentido e elaborado pelos gestos, pelas emoções e pelas marcas inscritas no corpo. Ensinar, nesse campo, significa possibilitar a incorporação de saberes que se inscrevem nos modos de estar no mundo, de mover-se e de se relacionar com o outro.

Assim, a corporeificação do saber implica reconhecer que há saberes que não se organizam apenas como discurso, mas como prática vivida, como presença sensível e como expressão encarnada. Ensinar a saltar, lançar, equilibrar-se ou dançar, por exemplo, envolve processos perceptivo-motores, afetivos e relacionais que não podem ser plenamente mediados por tecnologias digitais ou plataformas de ensino remoto. São práticas que exigem presença para que a aprendizagem se constitua como experiência e não apenas como informação transmitida.

Essa imbricação entre corpo e saber também aparece de forma contundente na análise de Tardif (2002), ao afirmar que os saberes docentes são plurais e socialmente construídos ao longo da trajetória profissional. Eles não se limitam à dimensão teórica sistematizada nas universidades, mas integram saberes da experiência, saberes do cotidiano escolar, saberes curriculares e saberes disciplinares, todos mediados

por relações concretas com alunos, colegas e com a própria cultura escolar. Esses saberes não são simplesmente adquiridos, mas apropriados, reconfigurados e continuamente reconstruídos nas práticas vividas pelos futuros trabalhadores.

No caso da Educação Física, essa pluralidade adquire contornos específicos, pois grande parte dos saberes ensinados — como o domínio técnico dos gestos, a sensibilidade para com os corpos diversos, e a leitura da dinâmica dos grupos em movimento — só pode ser construída por meio da presença e da prática reflexiva. É na imersão nos contextos reais, em situações vividas no chão da escola, da quadra esportiva ou da sala de musculação, que os professores desenvolvem sua intuição pedagógica, sua capacidade de improvisação e sua leitura contextual, elementos que escapam aos manuais e currículos prescritivos.

A presença, nesse sentido, deixa de ser compreendida como mera exigência logística e passa a ser vista como condição ontológica da formação dos trabalhadores em Educação Física. É na interação com os corpos dos outros — com seus gestos, silêncios, resistências e afetos — que o professor atribui sentido ao seu fazer pedagógico e constrói sua identidade profissional. A mediação pedagógica, nesses termos, não é apenas transmissão de conteúdo, mas um processo relacional que envolve sensibilidade, escuta e corporeidade.

Assim, ao destacar que a docência é uma profissão fundada na complexidade dos saberes que se entrelaçam na prática, Tardif (2002) nos alerta para os riscos de uma formação descolada da realidade concreta do ensinar. No campo da Educação Física, essa advertência ganha ainda mais peso: uma formação sem presença, sem vivência e sem corpo compromete a constituição dos saberes profissionais e a legitimidade da ação docente.

Nesse cenário, a presencialidade figura como eixo de sustentação das relações pedagógicas, favorecendo vínculos significativos entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem. Tais vínculos não se restringem à empatia ou ao contato visual; eles permitem mediações complexas como o acolhimento das diferenças, a negociação de conflitos e o reconhecimento mútuo – dimensões essenciais para o processo de ensinar e aprender, conforme enfatiza Libâneo (2012). Esses elementos, que compõem a densidade da interação pedagógica, dificilmente se constituem em sua plenitude em ambientes mediados exclusivamente por telas e plataformas digitais.

Essa centralidade da relação e da mediação humana no processo formativo é também enfatizada por Duarte (2001), ao criticar a apropriação neoliberal da teoria de Vigotski nas políticas educacionais contemporâneas que parecem ganhar sustento na defesa de uma ensinagem à distância. Segundo o autor, a noção de “aprender a aprender” foi despojada de seu conteúdo emancipador e reconvertida em uma exigência de autogestão da aprendizagem, desvinculada da cultura, da coletividade e da mediação do outro. Na Educação Física à distância, esse esvaziamento conceitual é ainda mais grave, pois o processo educativo não pode prescindir da mediação pelo corpo, do encontro entre gestos, da escuta dos movimentos e da coexperiência

sensível. Tratar o aprender como uma função autônoma e descontextualizada significa negar a própria natureza da prática pedagógica na área.

O espaço educacional, então, não deve ser compreendido apenas como cenário físico de transmissão, mas como território simbólico de trocas sensíveis e culturais. É nele que os sujeitos compartilham experiências que os atravessam e os transformam. A cultura corporal de movimento, entendida como um conjunto de práticas sociais que envolvem o corpo, só se realiza plenamente quando vivida de maneira concreta, situada e intersubjetiva (Gonçalves, 2026).

Reduzir essas práticas a representações tecnológicas compromete sua densidade formativa. As práticas corporais não são simples conteúdos ou exercícios: são formas de expressão, resistência e pertencimento. Articulam identidade, cultura, saúde e sociabilidade. Sua vivência exige presença, pois só se consolidam como experiências pedagógicas quando mediadas por encontros reais e afetivos.

As limitações das mediações tecnológicas tornam-se evidentes em atividades como ginástica, esportes, danças ou práticas de aventura. A aprendizagem, nesses casos, depende de aspectos como a observação recíproca, o ajuste fino de gestos, a escuta sensório-motora e o feedback corporal imediato. Todos esses elementos são inviabilizados ou sensivelmente empobrecidos em ambientes remotos (Piolli; Sousa, 2024).

Formar trabalhadores para atuar com práticas corporais, de forma comprometida, ética e baseada em pressupostos científicos, exige mais do que disponibilizar conteúdos em plataformas: exige vivências formativas que mobilizem habilidades técnicas, sensibilidade pedagógica e capacidade de intervir com intencionalidade. Arrisco a dizer que um professor que nunca experimentou o que ensinará corre o risco de se tornar um transmissor de abstrações sem lastro na realidade concreta do corpo.

A experiência pedagógica na Educação Física, portanto, é um ato epistemológico e político. Ela produz sentidos, afetos, subjetividades e modos de ser no mundo. Garantir a presença nos cursos de formação não é uma escolha metodológica entre tantas, mas uma exigência ética que afirma a complexidade e a especificidade do ato de ensinar com o corpo.

Assim, defender a presencialidade na formação em Educação Física é reivindicar o direito a uma formação significativa, que reconheça a centralidade do corpo como instância de conhecimento, comunicação e transformação (Freire, 1996; Larrosa Bondía, 2002; Duarte, 2001). Em um contexto de crescente flexibilização e mercantilização da educação, essa defesa é, ao mesmo tempo, um gesto de resistência e de reinvenção do compromisso pedagógico.

3 AVANÇOS DISCRETOS E BRECHAS ESTRUTURAIS

A leitura do Decreto 12.456/2025 evidencia avanços apenas pontuais em relação às normativas anteriores, revelando mais uma tentativa de contenção simbólica das críticas à expansão desregulada da Educação a Distância (EAD)

do que uma reformulação estrutural do modelo vigente. Embora o texto normativo estipule percentuais mínimos de presencialidade — 50% para cursos de licenciatura e 40% para o bacharelado em Educação Física —, tais índices operam como métricas administrativas e não como garantias substanciais de qualidade formativa. A resolução não assegura, por exemplo, a centralidade pedagógica das práticas corporais, que constituem o cerne epistemológico da área. Ao adotar uma redação genérica, marcada por abstrações como “atividades práticas em ambientes presenciais”, o documento permite margens amplas de interpretação institucional, o que favorece arranjos flexibilizados e, em muitos casos, coniventes com lógicas de mercado (Brasil, 2025a).

Essa ambiguidade normativa torna-se ainda mais crítica quando confrontada com o conteúdo do Despacho de 13 de maio de 2025, que deveria fornecer diretrizes operacionais claras para a implementação do referido decreto. O texto, no entanto, reproduz o mesmo padrão de indefinição, evitando discriminar com precisão quais componentes curriculares — sobretudo os de natureza prática, como estágios supervisionados, oficinas, vivências corporais e atividades de laboratório — devem ocorrer presencialmente de forma obrigatória. Essa omissão normativa fragiliza os mecanismos de regulação e fiscalização, transferindo para as próprias instituições a prerrogativa de decidir o que pode ser considerado atividade prática. Como resultado, abre-se espaço para a banalização da presencialidade, com a inclusão de práticas burocráticas ou administrativas no cômputo da carga horária prática, esvaziando assim o seu potencial formativo. O risco é transformar um princípio pedagógico — a presença como condição de aprendizagem — em um mero item de *checklist* documental (Brasil, 2025b).

A indefinição presente nos documentos normativos não pode ser compreendida como um mero descuido técnico, mas como expressão de uma fragilidade estrutural do sistema regulatório do ensino superior brasileiro, especialmente no que diz respeito ao controle de qualidade das instituições privadas. Como apontam Mertzig, Mendonça e Costa (2021), as políticas de avaliação e supervisão têm operado sob a égide de uma autorregulação orientada pelo mercado, na qual os próprios agentes educacionais — frequentemente vinculados a conglomerados empresariais — definem os parâmetros que julgam adequados para suas práticas. Essa delegação da autoridade regulatória às instituições reforça a lógica da flexibilização normativa em nome da eficiência, da escalabilidade e da contenção de custos, contribuindo para a erosão de uma concepção pública, crítica e formadora da educação superior.

Nesse cenário autorregulado, torna-se comum que instituições recorram à contabilização de atividades de extensão, estágios supervisionados e, em alguns casos, até de componentes teóricos ou administrativos como formas de preencher os percentuais mínimos de presencialidade exigidos por lei. Ainda que essas atividades possuam valor formativo intrínseco, seu uso instrumentalizado, como simples “cumpridores” de exigências burocráticas, transforma experiências educativas potentes em expedientes regulatórios vazios de intencionalidade pedagógica. Como alerta Macário (2021), essa apropriação estratégica de componentes curriculares enfraquece o projeto formativo dos cursos, rompe com a organicidade entre teoria

e prática e compromete a construção de percursos formativos coerentes com a natureza das áreas de conhecimento — especialmente daquelas que, como a Educação Física, dependem da vivência corporal e da mediação sensível como elementos estruturantes da aprendizagem.

A crítica desenvolvida por Libâneo (2012) acerca do desfiguramento da escola e da função social do conhecimento escolar oferece importante lente analítica para compreender os rebatimentos da atual política educacional no campo da formação docente. Inserida em uma lógica gerencialista, a formação passa a ser concebida como uma sequência de procedimentos técnicos voltados à obtenção de resultados mensuráveis, como índices de desempenho, evasão ou empregabilidade. O conhecimento, nesse contexto, é despojado de sua densidade histórica, ética e formativa, sendo reconfigurado como um insumo de mercado, avaliado por sua utilidade imediata. Em seu lugar, emergem competências operacionais fragmentadas e descontextualizadas, alinhadas a parâmetros de eficiência e produtividade que se sobrepõem à complexidade dos processos pedagógicos.

Essa reordenação do currículo, própria das políticas orientadas por resultados, compromete a formação crítica e reflexiva dos futuros docentes, transformando a docência em uma prática esvaziada de sentido intelectual. Como advertido por Ball (2001) e Apple (1994, 2003), a imposição de uma racionalidade performativa reduz o papel do professor a um executor de metas institucionais, subtraindo sua autonomia, sua capacidade crítica e sua função de mediador cultural. No caso da Educação Física, essa lógica se mostra particularmente perversa, pois interfere diretamente na constituição de uma prática pedagógica que tem o corpo como conteúdo, meio de expressão e linguagem formativa. Ao dissolver a especificidade epistemológica da área em modelos genéricos de formação, perde-se a possibilidade de construir uma docência ancorada na experiência, na corporeidade e no vínculo humano — elementos que não se acomodam aos critérios de desempenho instrumental impostos por essa lógica gerencializada.

A difusão acelerada de soluções tecnológicas como resposta às crises educacionais contemporâneas revela não apenas uma estratégia de adaptação emergencial, mas um movimento mais profundo de reconfiguração das práticas pedagógicas segundo uma lógica tecnocrática. Conforme analisam Piolli e Sousa (2024), esse processo tem sido acompanhado por um verdadeiro fetichismo tecnológico — uma crença de que todas as dimensões do ensino podem ser digitalizadas, desconsiderando as particularidades epistemológicas e relacionais de cada campo do saber. Na Educação Física, esse deslocamento é ainda mais problemático, pois ignora que o processo de ensino-aprendizagem está indissociavelmente ligado à experiência corporal, à interação sensível e à presença. Ao prometer eficiência e inovação, o discurso tecnicista deslegitima a importância da presencialidade e reforça modelos de pedagogia instrumentalizada, nos quais o docente se transforma em mero operador de plataformas e os estudantes em usuários de conteúdos padronizados.

Esse cenário não se sustenta apenas por inércia administrativa, mas está profundamente alinhado a interesses econômicos globais. Quiroga *et al.* (2023)

demonstram que as reformas educacionais recentes, especialmente na América Latina, têm operado como políticas de gestão da pobreza, convertendo o direito à educação em acesso mínimo a conteúdos formatados por métricas internacionais e entregues por sistemas de ensino remotos, controláveis e de baixo custo. Trata-se de uma racionalidade político-empresarial que desloca o sentido da democratização do ensino superior — entendida como ampliação da participação qualificada e crítica na vida social — para um modelo de massificação regulada, onde o valor está no volume de matrículas e não na densidade das experiências formativas.

Nesse contexto, a expansão da EAD no ensino superior brasileiro não pode ser compreendida como política de inclusão social, mas como estratégia de ampliação de mercado. A formação docente, em particular, é recodificada como produto comercial, e o estudante, como cliente inserido numa lógica de consumo de certificações. Como observa Souza (2024), esse modelo rompe com os fundamentos éticos e políticos da formação crítica, desarticulando qualquer compromisso com a transformação social. A educação deixa de ser compreendida como um direito e passa a funcionar como um serviço ajustado aos interesses da racionalidade neoliberal, que transforma a flexibilidade em precariedade e a inovação em desresponsabilização institucional.

As consequências dessa lógica tecnocrática e mercadológica são concretas e se manifestam de forma contundente na prática profissional docente. Professores formados em contextos formativos que negligenciam as vivências corporais — especialmente na Educação Física — tendem a apresentar dificuldades para planejar e conduzir aulas com intencionalidade pedagógica, sensibilidade relacional e domínio técnico-metodológico. A ausência de experiências práticas consistentes durante a formação não compromete apenas o domínio de conteúdos específicos, mas impacta diretamente a constituição dos saberes didáticos, a segurança na intervenção pedagógica e a capacidade de improvisar e dialogar com as realidades escolares. Como destacam Silva e Mesquita (2025), essa lacuna gera profissionais que conhecem teoricamente o que deve ser feito, mas que não desenvolveram os repertórios práticos e relacionais necessários para realizar o trabalho com autonomia, criatividade e responsabilidade.

Nesse contexto, ganha força o discurso empresarial que apresenta a flexibilidade como antídoto à rigidez das estruturas presenciais tradicionais, sugerindo que a qualidade formativa pode ser mantida — ou até ampliada — em modelos de ensino remoto ou híbrido reduzido. No entanto, como alerta Libâneo (2012), essa oposição entre flexibilidade e qualidade constitui uma falsa dicotomia, que esconde uma estratégia de legitimação da precarização da formação docente. A flexibilidade, quando desvinculada de fundamentos pedagógicos sólidos, transforma-se em sinônimo de desresponsabilização institucional, redução de custos e enfraquecimento das condições de ensino. A qualidade, por sua vez, não pode ser pensada apenas em termos de desempenho mensurável ou acesso a conteúdos, mas como resultado de um processo formativo que envolve a presença efetiva, a mediação docente qualificada, a participação coletiva e a vivência de situações educativas densas, contextualizadas e afetivamente significativas.

Por fim, chama atenção a ausência de regulamentações específicas sobre as práticas corporais nos documentos normativos. A não obrigatoriedade de componentes práticos presenciais voltados a jogos, esportes, lutas, danças e demais manifestações da cultura corporal de movimento evidencia uma incompreensão — ou negligência — em relação à epistemologia e à didática próprias da Educação Física. Essa omissão normativa ameaça a integridade da formação na área e reforça a necessidade de resistências acadêmicas e políticas em defesa de uma formação comprometida com o corpo, com a experiência e com a presença.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente ensaio procurou evidenciar que os avanços propostos pela nova regulamentação da EAD, embora importantes, permanecem insuficientes para garantir uma formação plena na área da Educação Física. A presença não pode ser reduzida a uma exigência quantitativa; ela precisa ser compreendida como uma dimensão constitutiva da experiência pedagógica e formativa. Presença é relação, escuta, corporeidade e sensibilidade – elementos indispensáveis para a docência em contextos corporais e escolares.

A dissociação entre teoria e prática, intensificada pelos modelos remotos de formação, compromete não apenas a qualidade da aprendizagem, mas a própria constituição da identidade docente. Ao desconsiderar as práticas corporais como núcleo epistemológico e metodológico da Educação Física, o modelo flexibilizado reforça uma lógica de adaptação superficial aos parâmetros mercadológicos em detrimento da profundidade formativa.

Defender uma Educação Física ancorada no corpo, no encontro e na experiência concreta é também lutar contra o esvaziamento do sentido público da educação. Nesse sentido, as universidades públicas e comunitárias cumprem um papel fundamental ao preservar espaços de formação integral, que resistem à lógica da mercantilização e apostam na construção coletiva do conhecimento e da prática pedagógica.

É necessário, portanto, que a regulamentação avance na definição de critérios objetivos sobre o que deve ser presencial, garantindo a centralidade das práticas corporais nos currículos e promovendo sua articulação com os componentes teóricos. Isso exige vontade política, atuação efetiva dos órgãos reguladores e o compromisso das instituições formadoras com a qualidade social da formação docente.

A defesa de uma formação corporalmente significativa não é uma nostalgia por modelos presenciais tradicionais, mas uma afirmação do valor político, ético e pedagógico da presença como condição para ensinar e aprender com o corpo. É nesse horizonte que este ensaio se posiciona, reafirmando que toda política formativa deve ser, antes de tudo, uma política do encontro.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez Editora. 1994.
- APPLE, Michael . **Educando à direita**: Mercados, padrões, Deus e a desigualdade. São Paulo, SP: Cortez – Instituto Paulo Freire, 2003.
- BALL, Stephen. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, pp. 99-116, 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.htm>. Acesso em: 20 maio 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 488, de 22 de outubro de 2019. [Dispõe sobre a oferta de cursos de graduação em Educação Física, na modalidade a distância]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 205, p. 116, 23 out. 2019. <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/268513965/dou-secao-1-25-10-2019-pg-49>. Acesso em: 20 maio 2025.
- BRASIL. Despacho de 13 de maio de 2025. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 maio 2025b. https://anec.org.br/wp-content/uploads/2025/05/ilovepdf_merged-7.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. 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, 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 maio 2025a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12456-19-maio-2025-797463-publicacaooriginal-175414-pe.html>. Acesso em: 20 maio 2025.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONÇALVES, Patrick da Silveira. Resistindo em tempos de Educação S/A: o modelo pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física na modalidade a distância de uma instituição comunitária do sul do Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 12, n. 00, p. e026002, 2026. DOI: <https://doi.org/10.20396/riesup.v12i00.8675539>
- LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 20 maio 2025.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13–28, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>
- MACÁRIO, Epitácio. Padrão neoliberal de acumulação, ideologia e mercantilização da educação superior. **Revista Linhas**, v. 22, n. 49, p. 14–49, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723822492021014>

MERTZIG, Patrícia; MENDONÇA, Camila; COSTA, Maria Luisa. Políticas públicas para a educação no Brasil: do terceiro setor ao processo de privatização do ensino superior. **EccoS – Revista Científica**, n. 59, p. e10781, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n59.10781>

PIOLLI, Evaldo; HARADA SOUSA, Andréa Luciana. Educación a distancia en el sector privado y formación docente: entre la semicalificación y la inhabilitación. **Políticas Educativas – PolEd**, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/140842>. Acesso em: 15 oct. 2025.

QUIROGA, Fernando Lionel *et al.* O novo neoliberalismo e a educação a distância (EaD) no ensino superior brasileiro. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 20.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 9., 2023, Campo Grande. **Anais** [...]. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2023. Disponível em: <https://submissao-esud.ufms.br/home/article/view/136>. Acesso em: 20 maio 2025.

SILVA, Rony Rei do Nascimento; MESQUITA, Ilka Miglio de. Qual o destino das licenciaturas? O caráter privatista, mercantil e neoliberal na formação de professores no Brasil (2009–2018). **Revista e-Curriculum**, v. 23, 31 mar. 2025. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2025v23e64293>

SOUZA, Thiago Dehon de. Análise sobre a mercantilização do ensino superior nos últimos 30 anos. **Revista Científica Acertte**, v. 4, n. 7, p. e47191, 2024. DOI: <https://doi.org/10.63026/acertte.v4i7.191>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Abstract: This essay discusses the recent regulation of Distance Education (DE) in Physical Education teacher training programs, noting modest progress and persistent structural weaknesses. It critically analyzes Decree No. 12.456/2025 and the Dispatch of May 13, 2025, highlighting the lack of clarity regarding mandatory in-person practices and the weak oversight of private institutions. The argument presented emphasizes that physical education training requires embodied experiences and human interaction, which cannot be replaced by technological mediation. The text denounces regulatory loopholes that support precarious education while defending in-person learning as a fundamental epistemic and ethical element in teacher education.

Keywords: Physical Education. Distance Education. Teacher Training. Face-to-face Instruction. Educational Policy.

Resumen: Este ensayo problematiza la reciente regulación de la Educación a Distancia (EaD) en los cursos de formación docente en Educación Física, señalando avances discretos y preocupantes continuidades. Se analiza críticamente el Decreto nº 12.456/2025 y el Despacho del 13 de mayo de 2025, destacando la indefinición sobre prácticas corporales presenciales y la debilidad de la fiscalización de instituciones privadas. Se argumenta que la formación en esta área exige experiencias corporales vividas e interacción humana, dimensiones irreducibles a la mediación tecnológica. El texto denuncia brechas normativas que favorecen la precarización de la formación y defiende la presencialidad como fundamento epistemológico y ético de la docencia.

Palabras clave: Educación Física. Educación a Distancia. Formación Docente. Presencialidad. Política Educativa.

LICENÇA DE USO

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja corretamente citado. Mais informações em: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLITO DE INTERESSES

O autor declarou que não existe nenhum conflito de interesses neste trabalho.

CONTRIBUIÇÕES AUTORAIS

Patrick da Silveira Gonçalves: Conceituação; Curadoria de Dados; Análise Formal; Investigação; Metodologia; Supervisão; Validação; Visualização; Redação – Primeira Versão; Redação - Revisão e Edição.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado sem o apoio de fontes financiadoras.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA:

Não informado o uso de dados, não utilizou dados de pesquisa.

COMO REFERENCIAR

GONÇALVES, Patrick da Silveira. Educação Física e a regulamentação da EAD: entre presenças necessárias e ausências programadas. **Movimento**, v. 31, p. e31060, jan./dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.147592>

RESPONSABILIDADE EDITORIAL

 Alex Branco Fraga*

 Elisandro Schultz Wittizorecki*

 Elisangela Venancio Ananias*

 Mauro Myskiw*

 Raquel da Silveira*

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil.