

Formação inicial de professores de Educação Física: uma análise comparada entre Brasil e Argentina

RESUMO

Este artigo oferece uma reflexão sobre a atual organização da formação inicial de professores de Educação Física no Brasil e na Argentina. Em termos metodológicos, baseia-se na abordagem comparada, oportunidade para investigar dados oficiais sobre a estruturação e a oferta formativa nos dois países. Embora os dois países tenham ampliado as vagas no setor privado a partir dos anos 1990, Brasil se destaca pela predominância de instituições de caráter mercantil e com ensino precarizado, aprofundado pela educação à distância (EAD). Na Argentina, a formação inicial pode ser realizada em institutos não universitários, possibilidade inexistente no Brasil. Por fim, destaca-se que, no Brasil, a formação inicial é oferecida não apenas na licenciatura, ao passo que na Argentina o foco e ênfase mantém-se na formação para o âmbito escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Educação física comparada; Política educacional; Brasil; Argentina

Alessandra Galve Gerez

Doutorado em Educação Física

(Universidade Federal do Espírito-Santo)

Docente da Unisales – Centro Universitário

Salesiano

Vitória, ES, Brasil

alessandragerez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2075-3555>

Felipe Quintão de Almeida

Doutorado em Educação

(Universidade Federal de Santa Catarina)

Universidade Federal do Vale do São Francisco, Colegiado de Educação Física,

Petrolina, PE, Brasil

fqalmeida@hotmail.com ou

felipe.quintao@univasf.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-4056-5159>

Alejo Levoratti

Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas

(Universidad Nacional de Quilmes)

Docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad

Nacional de La Plata,

La Plata, Argentina.

levoratti@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2749-0321>

Physical Education teacher education programs: a comparative analysis between Brazil and Argentina

ABSTRACT

This paper offers a reflection of the current organization of initial teacher education for physical education teachers in Brazil and Argentina. In methodological terms, this paper is based on the comparative approach, an opportunity to investigate official data about the organization and training offerings in both countries. Both countries have increased vacancies in the private sector since the 1990s, but Brazil stands out for the predominance of mercantile institutions and precarious teaching, exacerbated by distance learning. In Argentina, Physical Education Teacher Education can be carried out in non-university institutes, something that does not exist in Brazil. Finally, it is worth highlighting that in Brazil, Physical Education Teacher Education is offered in the bachelor's and license degrees, whereas in Argentina, the focus and emphasis remains on training for the school environment.

KEYWORDS: Teacher education; Comparative physical education; Educational policy; Brazil; Argentina

Formación inicial de profesores de Educación Física: un análisis comparativo entre Brasil y Argentina

RESUMEN

Este artículo ofrece una reflexión sobre la organización actual de la formación inicial docente de educación física en Brasil y Argentina. En términos metodológicos, este artículo se basa en un enfoque comparativo, lo que representa una oportunidad para investigar datos oficiales sobre la organización y la oferta formativa en ambos países. Si bien ambos países han incrementado las vacantes en el sector privado desde la década de 1990, Brasil se destaca por el predominio de instituciones mercantiles y la precariedad docente, agravada por la educación a distancia. En Argentina, la formación docente de educación física puede impartirse en institutos no universitarios, algo que no existe en Brasil. Finalmente, cabe destacar que en Brasil, la formación docente de educación física se ofrece en las carreras de grado y licenciatura, mientras que en Argentina, el enfoque y el énfasis se mantienen en la formación para el ámbito escolar.

PALABRAS-CLAVE: Formación de profesores; Educación física comparativa; Política educacional; Brasil; Argentina

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores tem sido um dos temas mais debatidos e investigados no campo da educação (ALMEIDA, 2006; GOMES, *et al.* 2019). Sempre que se fala na melhora da qualidade educacional, o tema é colocado como um dos elementos imprescindíveis. Almeida (2006) explica que a formação inicial de professores é o processo por meio do qual o futuro profissional aprende a ensinar, tarefa que inclui o domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente, bem como o compromisso ético/político com valores de justiça e equidade, de ampliação e de fortalecimento das democracias.

Isso se torna especialmente relevante em nações com recentes regimes ditoriais¹, como é o caso de Brasil e Argentina, países cujas experiências de formação inicial dos professores, particularmente as da Educação Física, serão postas em comparação neste artigo. Além de serem regiões fronteiriças e com passados coloniais², Brasil e Argentina reconstruíram suas democracias a partir dos anos 1980 e realizaram importantes reformas educacionais nas décadas seguintes, como veremos a seguir, com reflexos diversos na formação inicial dos professores de Educação Física. Atualmente, os dois países também têm enfrentado o retorno e a expansão de movimentos de extrema direita, que culminou nas eleições de Jair Bolsonaro no Brasil (2019-2022) e Javier Milei (2023) na Argentina.³

O exercício comparativo aqui proposto é profícuo, pois ele permite compreender e ampliar os conhecimentos sobre como cada país tem organizado os seus processos formativos, atravessados que são, por um lado, por disputas e tensões específicas dos intelectuais da própria área, que lutam por afirmar determinadas representações de mundo e de Educação Física; e, por outro, pela lógica precarizante neoliberal que “varreu”⁴ a América Latina e seus impactos nos sistemas educativos, em especial a partir dos anos 1990.

¹ Brasil e Argentina sofreram golpes de Estado e instauração de ditaduras militares com apoio dos Estados Unidos da América (EUA). No Brasil, o golpe foi dado em 1964 e durou até 1985. Na Argentina, a ditadura foi instaurada em 1976 e teve o seu fim em 1983. Nos dois países, houve intensa perseguição política, práticas de tortura, privação de direitos, desaparecimentos e mortes de pessoas ligadas aos movimentos políticos de esquerda e de redemocratização. Neste período também houve ampla abertura e internacionalização da economia desses países junto a agenda dos EUA. Fonte: <https://mst.org.br/2021/03/31/o-dia-do-golpe-diferencias-entre-brasil-e-argentina-2/>

² Brasil foi colônia portuguesa entre os anos de 1500 a 1822 e a Argentina foi colônia espanhola entre 1516-1816.

³ Após 3 décadas de redemocratização e alternâncias de governos neoliberais e de centro esquerda nos dois países, ambos experimentam atualmente uma nova “onda” e avanços de movimentos de extrema direita e com amplo apoio populacional. No Brasil, isso culminou na eleição de Jair Bolsonaro (2019-2022) e, na Argentina, com a vitória de Javier Milei, em 2023. Ambos adotam uma agenda ultraconservadora nos costumes, com perseguição e criminalização de pautas progressistas e são ultraliberais na economia.

⁴ O neoliberalismo, cuja origem remonta pelo menos à crise do capitalismo dos anos 1960, tem entre seus fundamentos o anticomunismo da Guerra Fria e o repúdio das políticas públicas keynesianas, que atribuem um papel decisivo

Os estudos comparados têm como objeto principal os sistemas nacionais de ensino, principalmente das políticas públicas e de gestão educacional, visando captar e relacionar fenômenos locais e globais para a produção de um conhecimento contextualizado. Carvalho (2014) ressalta que, com a dissolução das tradicionais fronteiras nacionais, promovida pela globalização econômica e cultural, os estudos em questão têm se revelado como um rico instrumento analítico dos sistemas educacionais, pois eles permitem compreender semelhanças e diferenças que potencializam práticas colaborativas entre os países. Para Növoa (1995) apud Rocha (2023), as problemáticas educativas comuns que emergem de um sistema político, cultural e econômico globalizado, bem como a internacionalização dos sistemas universitários e da pesquisa científica nas últimas décadas, também justificam o interesse pelos estudos comparados atualmente. Assim, a metodologia comparada tem se mostrado:

[...] um rico instrumento analítico dos sistemas educativos, pois, auxiliando a identificar semelhanças e diferenças, amplia o campo de análise e compreensão da realidade nacional em face de outros países, particularmente do campo das políticas públicas e da gestão da educação (CARVALHO, 2014, p. 129).

Para proceder à comparação pretendida, consultamos as principais bases virtuais sobre a educação superior de cada país. Do Brasil, foram analisados os dados públicos do Censo do Ensino Superior brasileiro, ano 2023, disponível no site do Instituto Nacional Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), acessível no seguinte endereço: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Em relação ao contexto argentino, investigamos a base virtual do Instituto Nacional de Formação Docentes (INFD), disponível no endereço <http://mapa.infd.edj.ar/>, a qual oferece detalhes sobre as instituições formadoras, suas localidades e características administrativas e organizacionais.

O artigo foi organizado em duas seções, seguidas das considerações finais. Na primeira delas, apresentamos dados gerais sobre o ensino superior de cada país, especialmente sobre suas categorias administrativas e organizacionais, ou seja, suas formas de gestão (se públicas ou

ao Estado no desenvolvimento econômico. Grosso modo, sua marca está em “desinchar” o Estado por meio de práticas de privatização, perda de direitos garantidos pelo Estado e responsabilização dos indivíduos no suprimento de suas necessidades básicas. Há, assim, uma hegemonia do mercado. As políticas neoliberais que tomam os países da América Latina a partir dos anos 1970 e mais fortemente a partir dos anos 1990, passam a pressionar as reformas educacionais desses países com a imposição de modelos educacionais voltados ao atendimento da nova lógica de mercado e do trabalho flexível e precário, especialmente no ensino superior. Importante destacar que não há homogeneidade no modo como os diferentes países do continente têm lidado com as políticas neoliberais e seus imperativos, pois, em função de diferenças históricas e culturais, distintos contornos e nuances são estabelecidos nos territórios.

privadas, presenciais ou a distância). Na segunda, nosso olhar volta-se à formação em Educação Física, oportunidade para traçar afinidades e distinções entre as duas realidades comparadas.

CARACTERIZANDO A FORMAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E NA ARGENTINA

O ensino superior na Argentina data de mais de quatro séculos, com a criação de sua primeira universidade em 1613, a Universidade de Córdoba; o país é considerado um pioneiro no desenvolvimento do ensino superior público na América Latina. Atualmente, seu sistema de ensino superior inclui a educação universitária, realizada em universidades, e a educação superior não universitária, realizada pelos Institutos Superiores de Formação Docente e Técnica (ISFDyT) – também conhecidos como “institutos de formação terciária não universitários” –, que inclui formação docente, humanística, social, técnico-profissional ou artística. A maioria das vagas nos institutos de formação terciária é para a formação inicial de professores. A educação superior abrange cursos de formação inicial, graduação, pós-graduação e especialização. Nesse contexto, a carreira docente pode ser universitária ou não (ARGENTINA, 2006; PERBONI; FARIAS; NOGUEIRA, 2021; LEVORATTI, 2022).

As universidades na Argentina gozam de autonomia e devem promover a docência, a pesquisa e a extensão. Os ISFDs se constituem como espaços de profissionalização para a atuação em sala de aula, desvinculando-se do caráter acadêmico de pesquisa e extensão, conforme disposto na Lei Nacional de Educação Superior n.º 24.521, de 1995 (PERBONI; FARIAS; NOGUEIRA, 2021; CAMPOMAR, 2015).

Como se pode notar na Tabela 1, ambas as formações são oferecidas pelos setores públicos e privados, sendo que este cresceu no país, inclusive no campo da Educação Física (DURHAM; SAMPAIO, 2000; LEVORATTI, 2022). O país, que deu fim à ditadura militar em 1983, promoveu um crescimento de 115% no número de universidades no período pós redemocratização. Houve um aumento de 46% entre os anos de 1988 e 2002 (caracterizados por governos de cunho neoliberal) e 69% entre 2007 e 2016 (caracterizados por governos de centro-esquerda).

Tabela 1: Dados gerais sobre o ensino superior na Argentina por categoria administrativa e organizacional⁵

	Público	Privado	Total
Universidades	56	51	107
ISEF	1049	498	1547
TOTAL GERAL			1654

Fonte: os autores

O processo de democratização do ensino superior na Argentina, todavia, deu-se já entre as décadas de 1940 e 1950, ou seja, no primeiro período peronista, e foi resultante da adoção de uma política de ingresso às universidades públicas nacionais, colocando o país na vanguarda latino-americana em relação à educação superior (DURHAM; SAMPAIO, 2000). Segundo dados da UNESCO (2022), em 2021, aproximadamente 40% da população adulta do país concluiu a formação superior. Em extratos sociais mais abastados, o percentual chega à marca de 65% de concluintes. Esses números fazem com que o país seja o mais bem ranqueado da América Latina em termos de acesso ao ensino superior.

Diferentemente da Argentina, em que o ensino superior é dividido em universidades e institutos de formação superior não universitários públicos e privados, no Brasil, o sistema é estruturado em universidades, institutos, centros universitários e faculdades integradas, que podem ser públicas (federais, estaduais e municipais), privadas, comunitárias e confessionais. O setor privado, especificamente, ainda tem uma subdivisão, “privada sem fins lucrativos” e “privada com fins lucrativos” (INEP, 2023).

Assim, o ensino superior brasileiro é bastante heterogêneo. As universidades gozam de autonomia universitária (administrativa e financeira) e são responsáveis pela efetivação do tripé ensino-pesquisa e extensão. As outras categorias organizacionais têm foco no ensino, não sendo obrigadas à produção de pesquisa e extensão. Seguem, nas Tabelas 2 e 3, a distribuição quantitativa dessas instituições no país.

Tabela 2: Dados gerais sobre o ensino superior no Brasil por categoria administrativa (INEP, 2023).

Categoria Adm.	Pública	Privada com fins	Privada sem fins
		lucrativos	lucrativos
	316	1473	791
TOTAL GERAL			2.580

Fonte: os autores

⁵ (<https://mapa.infed.edu.ar/>)

Tabela 3: Dados gerais sobre o ensino superior no Brasil por categoria organizacional (INEP, 2023).

Universidades	Centros Universitários	Faculdades Integradas	Institutos
		Públicos	
205	393	1941	41
TOTAL GERAL		2.580	

Fonte: os autores

Ao todo, no ano de 2023, foram oferecidas 24.686.700 milhões de vagas em todo o sistema de ensino superior brasileiro. Desse total, 87,8% foram no setor privado e 12,2% no setor público. O país também tem ampliado significativamente o número de vagas na modalidade de ensino à distância (EAD) na última década, principalmente em cursos de formação inicial de professores. Na modalidade EAD, a oferta de vagas foi de 77,2%, enquanto, no ensino presencial, foi de 22,8%. As vagas na modalidade EAD estão concentradas no setor privado com fins lucrativos, que respondem atualmente por 84% dessa oferta no país. Aproximadamente 80% das matrículas em cursos de formação inicial de professores no país foram feitas na modalidade EAD, sendo que os cursos de Educação Física ultrapassam os 90% (INEP, 2023).

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (2022), divulgada pela Agência de Notícias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apenas 18,4% dos jovens brasileiros concluíram o ensino superior em 2022, o que constitui uma das piores taxas entre os países da América Latina.

Durham e Sampaio (2000) apontam que as disputas em torno da formação superior em países de colonização espanhola foram diferentes daquelas travadas no Brasil, sob a colonização portuguesa. Enquanto as disputas nos países hispânicos foram feitas entre o ensino laico x ensino confessional (católico), no Brasil, o último país sul-americano a constituir suas universidades, as disputas se deram entre Estado x mercado. Nesse contexto, o setor privado encontrou chão fértil para se estabelecer e atender à enorme demanda por formação universitária no país, principalmente a partir dos anos 1990, momento a partir do qual foi autorizada a exploração comercial do ensino superior com fins lucrativos. Isso permitiu a constituição de um setor privado bastante predatório, pouco regulado pelo Estado e que funciona como uma verdadeira “fábrica de diplomas”, explorando a carência de oferta de ensino superior em um país de dimensões continentais e com grandes desigualdades sociais.

É fato que os países do território latino-americano tiveram os seus sistemas de ensino afetados pelas políticas econômicas neoliberais, especialmente a partir dos anos 1980/1990. Silva (2012) destaca algumas teses amplamente defendidas pelo Banco Mundial (BM) e organismos

multilaterais, como a Organização Mundial do Comércio (OMC), para o ensino superior em países em desenvolvimento. Uma delas, divulgada no documento *Financing Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Options*, de 1986, argumenta pelo menor retorno social e individual dos investimentos em educação superior nesses países. Assim, nesse documento de ampla repercussão, também vinha a recomendação pela diminuição de recursos públicos e a diversificação das fontes de financiamento do ensino superior.

Em tais circunstâncias, os organismos internacionais impuseram aos países em desenvolvimento um “modelo de universidade mundial”, privada e padronizada. Esse modelo, que ganhou enorme força, pode ser sintetizado nas seguintes características, segundo Silva (2012): heterônoma, neoprofissional, operacional e empresarial competitiva. Nessa configuração, o Estado ganha um novo protagonismo: estar à serviço do capital privado. No ensino superior, isso se materializou na ideia de que o papel do Estado é permitir a atuação do livre mercado, exercendo papel de “supervisor” da qualidade das instituições e do ensino oferecido. Obviamente, cada país enfrentou e enfrenta essas imposições a seu modo, considerando sua história, sua cultura e a coloração política e ideológica de seus governantes.

Na Argentina, um país tradicionalmente conhecido pelo investimento em educação superior pública, no período de 1989-1999, em que a nação foi governada pelo político neoliberal Carlos Menem, houve aumento da participação do setor privado do ensino superior. Das 28 universidades privadas criadas no país no período pós-redemocratização, 15 surgiram em seus mandatos. Mesmo assim, houve também a criação de 12 universidades públicas nesse mesmo período (1989-1999). Nada, portanto, que se compare à situação do Brasil, pois, além de a Argentina ser um país muito menor em termos territoriais e populacionais, desde o início do século XX, o ensino superior público (universitário e não universitário) foi promovido e relativamente democratizado quando comparado ao caso brasileiro⁶. Assim, a demanda pelo ensino superior pôde ser bem atendida pelas instituições públicas, mesmo havendo instituições privadas. Esse fato serviu de margem e vantagem para o enfrentamento da cartilha neoliberal. Nesse sentido, o sistema educacional argentino parece ter ficado menos vulnerável às imposições e privatizações desenfreadas no terreno educativo.

O Brasil, país muito carente de formação superior, desde o governo de Fernando Collor de Melo e Itamar Franco (1990-1994) e nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), aderiu, sem maiores resistências, à cartilha neoliberal no campo da educação superior. O decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997, por exemplo, que foi anexado à LDB/1996, reconheceu a educação superior brasileira como um bem de serviço comercializável (e não como um direito

⁶ Esse processo tem algumas nuances que precisam ser consideradas; por exemplo, ele foi bastante promovido em regiões centrais do país, mas ausente em muitas outras localidades.

social) e, portanto, gerador de lucro, consolidando definitivamente a ideia de educação superior como mercadoria. Não por acaso, nenhuma universidade pública foi criada nesse período; e o decreto abriu as portas para a privatização desenfreada e predatória que vemos até hoje (SGUSSARDI, 2008, 2015).

Os governos de centro-esquerda que conduziram os dois países entre a primeira e a metade da segunda década dos anos 2000, apesar de não romperem com o capital privado, realizaram maior esforço de investimento no ensino superior público. Nos governos de Nestor e Cristina Kirchner (2007-2016), foram criadas 08 universidades privadas e 18 universidades públicas. No Brasil, nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2016), houve a criação de 18 novas universidades federais e a ampliação dos Institutos Federais, especialmente no interior do país. No entanto, o sistema privado, inclusive aquele com fins lucrativos, também recebeu amplos investimentos, nesse período, por meio dos programas públicos como o PROUNI⁷ e FIES⁸. Portanto, apesar do aumento expressivo das vagas na educação superior, o que nos levaria a crer que houve maior democratização, o setor privado ganhou grande protagonismo, borrando os limites entre as esferas públicas e privadas, entre formação humanista e neotecnica, entre democratização e massificação.

Vejamos, na seção seguinte, os dados específicos da formação inicial em Educação Física nos dois países considerados.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL E NA ARGENTINA

Segundo Levoratti (2022) e Levoratti e Kopelovich (2021), na Argentina, temos o seguinte quadro na formação inicial de professores de Educação Física:

Tabela 4: Quantidade de cursos de Educação Física na Argentina e suas categorias administrativas e organizacionais

	Público	Privado	Total
Cursos Universitários	11	13	24
ISEF	75	103	178
TOTAL GERAL	86	116	202

Fonte: os autores

⁷ Programa Universidade Para Todos.

⁸ Fundo de Financiamento Estudantil.

Dito de outro modo, 6% da formação inicial é realizada em universidades públicas; 6%, em universidades privadas; 51% são nos institutos de formação em Educação Física privados; e 37% ocorrem em Institutos de Formação em Educação Física públicos. Ou seja, atualmente, a maior parte da formação tem sido realizada por estabelecimentos privados e em institutos de formação não universitários, conforme demonstra a Tabela 4.

Para que se possa compreender o que significam os institutos de formação superior não universitária no campo da Educação Física, torna-se necessário resgatar alguns elementos importantes da história dessa profissão na Argentina. Esse modelo de formação inicial adotado pelo país não é exclusivo para a área de Educação Física, pois boa parte da formação inicial de professores é realizada pelos institutos não universitários.

O primeiro curso de formação inicial em Educação Física na Argentina destinado aos civis foi implementado em 1912, por meio da criação do Instituto Nacional de Educação Física, de caráter público. Segundo Levoratti (2018), o instituto foi criado a partir das experiências iniciais do médico Enrique Romero Brest e seu ““curso temporario de Ejercicios Físicos’ iniciados en 1901-1907 y la Escuela Nacional de Educación Física creada en 1906” (LEVORATTI, 2018, p. 47-48). A instituição, segundo o mesmo autor, situada na capital federal, estava encarregada não só da formação de professores, mas também dos estudos e das problemáticas do ensino “físico”, de acordo com orientações científicas que envolviam a disciplina na época, legitimada pelos saberes médicos. A formação era destinada a homens e mulheres, porém com propostas curriculares distintas entre os gêneros. Um dado bastante interessante apresentado por Scharagrodsky (2006) apud Levoratti (2018) é que, entre os anos de 1912 e 1938, 80% dos egressos do curso de Educação Física era composto por mulheres.

A partir de 1938, mudanças nas diretrizes nacionais de formação inserem os esportes na formação inicial realizada nos Institutos Superiores de Educação Física (INEFs) e continua fortemente legitimada pela tradição biomédica. É a partir de 1953 que a Educação Física passa a fazer parte de duas universidades nacionais: a Universidade Nacional de La Plata, com tradição fortemente humanista, e a Universidade Nacional de Tucumán, influenciada pela tradição biomédica e esportiva dos ISEFs (LEVORATTI, 2018, 2022; CAMPOMAR, 2015).

Ao longo da década de 1960, Levoratti (2018) e Campomar (2015) apontam a multiplicação de estabelecimentos destinados à formação inicial em Educação Física. Nesse período, houve a interiorização dos primeiros INEFs, nas províncias de Mendoza, Santa Fé e no Instituto Superior de Educação Física de Córdoba. A partir de 1969, deu-se um aumento de ISEFs (de caráter provincial) e de universidades privadas para o atendimento das demandas das regiões interioranas. A década de 1980 é caracterizada pela última onda de abertura desses institutos, pois, a partir de então, é

possível visualizar, segundo Campomar (2015), a transição da carreira para a universidade, algo que se mantém até os dias atuais. A partir de 1994, os INEFs foram provincializados e/ou transferidos às universidades, coexistindo até os dias atuais com a formação oferecida pelas universidades. Embora tenha aumentado significativamente o número de cursos de Educação Física nas universidades públicas e privadas da Argentina, até os dias atuais, os ISEFs são responsáveis pela maior parte da formação inicial em Educação Física (LEVORATTI, 2022).

Os dados da Argentina também revelam as desigualdades no acesso à formação inicial em Educação Física. Buenos Aires e sua região metropolitana concentram 39% da oferta de vagas, além de maiores oportunidades de acesso às universidades nacionais e privadas. Assim, é possível perceber que as regiões do interior são mais dependentes dos ISEFs de cunho privado (LEVORATTI; KOPELOVICH, 2021; LEVORATTI, 2022).

O fato de a formação em Educação Física e sua inserção no ensino superior ter se desenvolvido por fora do sistema universitário, produziu dois fenômenos, segundo Levoratti (2022) e Levoratti e Kopelovich (2021): o primeiro tem a ver com as disputas entre os atores dos ISEFs, considerados “práticos”, e os das Universidades, considerados “teóricos”. O segundo relaciona-se aos “[...] distintos mecanismos de ‘diversificación’ que se dan entre los estudiantes de acuerdo a la institución donde realizaron su formación” (LEVORATTI, 2022, p. 15). Os ISEFs recebem, em geral, maior quantidade de estudantes com níveis socioeconômicos mais baixos que os alunos que chegam às universidades, e, por vezes, isso redunda em um título com menor reconhecimento social. Como os títulos acadêmicos são importantes distintivos sociais (BOURDIEU, 1997), as classificações do que é “melhor ou pior” podem constituir formas de reprodução das desigualdades sociais. Algo semelhante ocorre no Brasil e já foi relatado por Gerez (2019): as diferenças em prestígio e reconhecimento social dos títulos conquistados em universidades públicas em comparação com os das instituições privadas com fins lucrativos, amplamente conhecidas por sua baixa qualidade de ensino.

A formação inicial de professores de Educação Física na Argentina é uma carreira única⁹, com duração de 4 ou 5 anos e totalmente presenciais. Não há formação inicial de professores na modalidade à distância (EAD). A formação superior não universitária realizada pelos ISEFs habilita o professorado para o exercício do magistério nas diferentes etapas da educação básica, além de cursos de especialização. A formação universitária habilita em licenciatura em Educação Física, a atuação no ensino superior e também permite dar continuidade aos estudos no âmbito da pós-graduação. Para melhor articulação entre os ISEFs e as universidades, foram criados os chamados

⁹ Diferentemente do Brasil, não existe separação das habilitações de bacharelado e licenciatura.

“ciclos complementários”, a partir dos quais os professores formados pelos ISEFs podem obter o grau de licenciado e ter acesso aos cursos de pós-graduação. Os ciclos complementários curriculares de licenciatura em Educação Física têm duração de 1 a 2 anos e são oferecidos pelas universidades públicas e privadas a partir de uma pluralidade de concepções, como: “Licenciatura em Educação Física” (que são a maioria), “Licenciatura em Educação Física e Esporte”, “Licenciatura em Atividade Física e Esportes”, entre outros (BERTOLOTTO; TITA, 2023; LEVORATTI, 2022).

Há também alguns cursos de formação universitária em Educação Física que não habilitam para atuação na educação básica, mas no campo da saúde, do esporte e do lazer. Apesar da pluralidade terminológica presente nas diferentes matrizes curriculares e de alguns cursos direcionados à atuação fora da escola, a formação na Argentina ainda está fortemente vinculada ao âmbito escolar. Para a atuação nos setores de esportes e *fitness*, os egressos também podem realizar cursos à parte, com caráter mais técnico. Na atuação junto ao esporte de alto rendimento, como no futebol, por exemplo, os clubes dos diferentes times também oferecem formação técnica de 2 anos.

Apesar de a formação inicial estar fortemente identificada com o campo escolar, Levoratti (2022) argumenta que a abertura dos ciclos de licenciatura, além de massificar propostas formativas ligadas àquelas desenvolvidas nas universidades, permitiu emergir um novo perfil profissional, mais vinculado às práticas de pesquisa, e ampliou os saberes que permitirão a gestão, o planejamento de projetos e investigação científica. Segundo Levoratti e Kopelovich (2021), Bertolotto e Tita (2023), atualmente, a formação inicial de professores de Educação Física em nível universitário é composta por:

Quadro 1: Quantidade de Universidades públicas e privadas que oferecem os “Ciclos Complementares”.

Setor público Universitário
8 cursos com carreiras completas em Educação Física
6 delas oferecem ciclo de complementação universitária em Educação Física
3 cursos que não habilitam para o exercício docente
Setor privado Universitário
8 cursos com carreiras completas
6 delas oferecem ciclo de complementação universitária em Educação Física

Fonte: os autores

A realidade da formação em Educação Física no Brasil é bastante distinta do caso argentino. No cenário brasileiro, o que mais impressiona é a quantidade de vagas que está concentrada nas mãos do setor privado, principalmente aquele com fins lucrativos. Segundo os dados do Censo de

Educação Superior de 2023, apenas 4,86% das vagas de licenciatura em Educação Física são oferecidas pelo setor público. Entre os cursos de bacharelado, a situação é ainda mais dramática, pois o percentual é de apenas 1,30%.

Tabela 5: Quantidade de cursos de Educação Física no Brasil por habilitação (INEP, 2023)

HABILITAÇÃO	Quantidade
Licenciatura	724
Bacharelado	904
TOTAL GERAL	1.621

Fonte: os autores

Tabela 6: Quantidade de cursos de Educação Física no Brasil por categoria administrativa (INEP, 2023)

HABILITAÇÃO	Pública	Privada com fins lucrativos	Privada sem fins lucrativos
Licenciatura	173	310	236
Bacharelado	103	508	291
TOTAL	276	818	527

Fonte: os autores

Tabela 7: Quantidade de vagas oferecidas em Educação Física por habilitação, categoria administrativa e organizacional.

HABILITAÇÃO	Pública	Privada com fins lucrativos	Privada sem fins lucrativos	Total
Licenciatura	11.814	156.721	74.602	243.137
Bacharelado	6.281	384.649	90.681	481.431
TOTAL GERAL	18.095	541.370	16.5283	724.748

Fonte: os autores

Os cursos de Educação Física no Brasil surgiram no início do século XX, mais precisamente em 1909, com o primeiro curso provisório de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo, destinado exclusivamente à formação militar. Em 1922, houve a criação do Centro Militar de Educação Física do Rio de Janeiro, que tentou integrar civis e não só militares. É a partir da década

de 1930 que entram efetivamente em funcionamento alguns cursos de formação de professores de Educação Física autorizados para civis (ANTUNES, 2012). Assim como na Argentina, os primeiros cursos de Educação Física no Brasil têm forte influência médica e das Ciências Biológicas.

Bracht (2004) destaca que, entre os anos 1930 e 1940, o Brasil contava com poucos cursos de formação em Educação Física, todos públicos, mantidos pelos governos estaduais e federais. De 1940 a 1970, o número de cursos de formação de professores de Educação Física subiu de quatro para nove. Portanto, concluiu o autor, de 1930 a 1970 a área teve um crescimento lento, tanto no número de cursos quanto na oferta de vagas. É a partir da década de 1970, graças a políticas de desenvolvimento dos governos militares, que ocorre o primeiro crescimento significativo de cursos de Educação Física. Segundo Bracht (2004) e Antunes (2012), este “boom” na quantidade de cursos ocorreu no contexto da internacionalização do mercado e da primeira onda de privatizações do ensino superior brasileiro.

Na segunda metade da década de 1990 e nos primeiros anos do século XXI, em que a reforma do Estado brasileiro seguiu com a intensificação da agenda neoliberal, ocorreu a segunda onda de privatizações. Observou-se, nesse período, o segundo “boom” no crescimento de instituições e cursos de Educação Física, que, além da formação em licenciatura, incrementa a oferta do curso de bacharelado em Educação Física, ou seja, habilitações separadas permitidas pela Resolução 03/87. O estudo de Antunes (2012), ao demonstrar a evolução do número de cursos de graduação presencial em Educação Física no Brasil entre 1991 a 2009, revela o seguinte panorama: em 1991, a área apresentava um total de 117 cursos; em 2009, 825 cursos; atualmente, são 1.621 cursos. Segundo Nascimento et al. (2024), a partir de 2017 observa-se uma queda na quantidade de cursos e matrículas, o que pode indicar certa saturação na procura pelos cursos de Educação Física no país. Os autores também indicam que, em 2019, os cursos de bacharelado se tornam predominantes. A distribuição desses cursos no território brasileiro é bastante desigual: a região Sudeste, seguida pelo Sul do país, concentra a maioria dos cursos de graduação e, principalmente, pós-graduação na área.

Os cursos de Educação Física no Brasil têm duração de 4 anos e vinham funcionando obrigatoriamente desde o ano de 2004 com habilitações separadas entre bacharelado e licenciatura, situação que nunca encontrou consenso entre os agentes do campo. No entanto, ao final do ano de 2018, uma nova Resolução foi publicada (06/2018) e novamente a área sofreu modificações que impactaram na formação inicial. A partir dessa nova resolução, ainda vigente, os cursos de Educação Física, com duração de 4 anos, passaram a ser oferecidos com ingresso unificado e

somente a partir da metade do curso é que o futuro professor opta pela habilitação em licenciatura ou bacharelado.¹⁰

Outro dado alarmante no Brasil é o crescimento vertiginoso da EAD nos últimos 10 anos. Impulsionado pela pandemia de COVID-19, a modalidade EAD atualmente responde por aproximadamente 90% da formação inicial em Educação Física em todo o país. É a segunda maior oferta entre as licenciaturas, perdendo apenas para o curso de Pedagogia. Segundo Nascimento et al. (2024), em 2020, ano em que inicia a pandemia no Brasil, o número de matrículas EAD ultrapassa os cursos presenciais, mantendo-se, assim, até os dias atuais. As vagas e matrículas EAD estão concentradas nas instituições privadas com fins lucrativos. Na tentativa de regular o setor, que se transformou numa verdadeira “fábrica de diplomas”, o Ministério da Educação do Brasil, a partir de julho de 2024, proibiu que as instituições de ensino superior oferecessem cursos de formação inicial de professores com carga horária 100% EAD. A Resolução 04/2024 autoriza que esses cursos sejam oferecidos atualmente com no máximo 50% de carga horária em EAD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se insere no âmbito de uma investigação que estuda renovações epistemológicas, políticas e curriculares na Educação Física em contextos latino-americanos. Junta-se, assim, a outras investidas que discutem distintos temas da área nesse multifacetado território, oportunidade para melhor delimitar seus contornos. Elege, para tanto, a realidade formativa da Educação Física argentina como objeto de comparação com a brasileira, com a expectativa de, assim, conhecer mais daquele país, que durante algum tempo foi considerado um “vizinho distante”, para usar a expressão de Lovisolo (2000).

Desde esse diagnóstico de Lovisolo (2020), muitas ações de aproximação foram conduzidas, o que permitiu entender mais da Educação Física argentina (BRACHT; CRISÓRIO, 2003; ROZENGARDT, 2014; ALMEIDA; EUSSE, 2020; EUSSE; SANTOS; LEVORATTI; ALMEIDA, 2023; NASCIMENTO; ALMEIDA; LEVORATTI, 2023). Poucas são as iniciativas, como já destacou Dalcastagné (2014), no sentido de pensar comparativamente as políticas educacionais e seus impactos na formação profissional em Educação Física dessas duas realidades. Essa foi uma lacuna que, ao menos parcialmente, este texto buscou cobrir.

¹⁰ A Resolução 06/2018, específica da Educação Física, foi recentemente “surpreendida” pela Resolução 04/2024, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Os cursos que oferecem formação inicial em Educação Física precisam, doravante, adaptar-se às demandas colocadas por essa diretriz, o que tem provocado muita polêmica e incerteza na área, pois as duas Resoluções têm aspectos contrastantes entre si.

A partir da análise e interpretação das informações sobre a Argentina e o Brasil, é possível constatar, especialmente a partir dos anos 1990, a expansão do ensino superior nos dois países. Segundo Perboni, Farias e Nogueira (2021), isso propiciou a ampliação da diversidade dos locais/formatos da formação docente e a entrada de estudantes até então excluídos pelo sistema nos dois ambientes (GEREZ, 2019; LEVORATTI, 2022). Sobre esse ponto, precisamos considerar que o aumento da oferta de cursos em regiões longínquas, seja no Brasil ou na Argentina, pode diminuir o problema da falta de professores com formação adequada em algumas localidades, porém ampliou o nicho educacional mercadológico, especialmente no Brasil. No caso da Argentina, o aumento da oferta de cursos impactou no atendimento da demanda de formação de professores de Educação Física em províncias distantes de Buenos Aires, mas, ao mesmo tempo, o tipo de expansão privada por meio da formação terciária fez com que o governo não precisasse se preocupar em criar cursos em IES universitárias (LEVORATTI, 2018).

É possível notar que, no Brasil, mais do que na Argentina, em função da força do setor privado com fins lucrativos, o mercado tem dado o tom da formação de professores de Educação Física. Ele, atualmente, é responsável por quase 90% da formação inicial desses professores em território nacional. Nesse contexto, não faltam relatos denunciando as condições precárias de trabalho docente, bem como a prática de um ensino bastante aligeirado, voltado apenas para a adequação às demandas de um mercado de trabalho flexível e precário, como demonstrado nos estudos de Caragnato et al. (2020), Gerez (2019), Nunes e Neira (2014), Sebin (2015) e Sguissardi (2008, 2015). Nessas circunstâncias, revela-se o caráter paradoxal da ampliação do ensino superior brasileiro, pois, ao mesmo tempo em que a expansão permitiu maior acesso às pessoas, principalmente entre as camadas mais pobres da população, ela também promoveu a ascensão brutal do empresariado da educação, que ganhou grande protagonismo, borrando os limites entre as esferas públicas e privadas, entre formação humanista e neotecnica, entre democratização e massificação.

Pelo caráter precário e o ensino aligeirado que muitas dessas instituições oferecem, é possível identificar um fenômeno que Bourdieu (1997) denominou de “excluídos do interior”, caracterizado por uma massa de estudantes para quem o próprio sistema encarrega-se de promover uma “inclusão-excludente”, em que os sujeitos atingem maiores graus de escolarização, mas, pelo ensino aligeirado, de baixa qualidade e diplomas desvalorizados, a reprodução das desigualdades sociais mantém-se inabalada.

Há que se considerar, todavia, que não há homogeneidade no modo com que Brasil e Argentina têm lidado com as políticas neoliberais e seus imperativos na formação de professores, pois, em função de diferenças históricas e culturais, distintos contornos e nuances são estabelecidos

nos territórios. Um exemplo dessas especificidades é o lugar da formação na modalidade EAD na Educação Física Argentina, que não encontrou, como no Brasil, espaço para avançar.

De igual maneira, a lógica interna de desenvolvimento dos campos também produz suas singularidades. Quando comparadas as realidades formativas de Brasil e Argentina, nota-se que a distinção entre licenciatura e bacharelado não tem correspondência no país vizinho, que possui suas próprias dinâmicas internas de diferenciação. De igual maneira, se há, na Argentina, um foco na dimensão pedagógica da Educação Física com ênfase na formação para o âmbito escolar, no caso brasileiro verifica-se, particularmente desde os anos 1970, uma despedagogização dessa formação (Bracht, 1999). No Brasil, essa identidade parece estar diluída entre o pedagógico e profissional liberal, em parte porque os cursos bacharelados têm crescido bastante (com uma oferta de vagas que, hoje, é maior que a dos cursos de licenciatura) e o mercado tem uma “força” considerável na determinação dos rumos acadêmicos e profissionais da área.

Por fim, vale destacar que a história da formação da Educação Física no Brasil é, desde seu início, fortemente relacionada com a universidade, ainda que a criação da primeira instituição universitária “verde e amarela” tenha ocorrido muito tempo depois das universidades argentinas. Na Argentina, ao contrário, essa formação tem um importante desenvolvimento em ambientes não universitários, o que ajuda a explicar as diferenças entre os dois países quando tomamos em análise, retrospectivamente, a produção do conhecimento científico, em particular o desenvolvimento da pós-graduação stricto-sensu, em que as realidades de Brasil e Argentina são incomparáveis.

A sequência desta análise deixa de lado as características administrativas e organizativas das instituições que formam os professores de Educação Física no Brasil e na Argentina para se concentrar nas legislações e atuais diretrizes que amparam essa formação inicial. Será mais uma oportunidade para seguir conhecendo, desde um ponto de vista comparado, as afinidades e diferenças do Brasil em relação a esse vizinho que, cada vez mais, é menos distante.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. Censo 2022: proporção da população com nível superior completo aumenta de 6,8% em 2000 para 18,4% em 2022. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42742-censo-2022-proporcao-da-populacao-com-nivel-superior-completo-aumenta-de-6-8-em-2000-para-18-4-em-2022>. Acesso em maio de 2025.

ALMEIDA, Maria Isabel. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOSA, R. L. (Org.). **Formação de educadores**: artes e técnicos, ciências políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p. 177-188.

ALMEIDA, Felipe Quintão; EUSSE, Karen Lorena. Renovação da Educação Física na América Latina: experiências desde o Chile, a Colômbia e a Argentina. In: FILGUEIRAS, Isabel; MALDONADO, Daniel Teixeira (Org.). **Curriculum e prática pedagógica de Educação Física escolar na América Latina**. Curitiba: Editora CRV, 2020, v. 43, p. 15-28.

ANTUNES, Natália Silveira. **Expansão da educação superior: o contexto dos cursos de Educação Física no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Pelotas, 2012.

ARGENTINA. Mapa de Institutos de Formación Docente. Disponível em: <https://mapa.infd.edu.ar/>. Acesso em julho de 2024.

BERTOLOTTO, Antonella; TITA, Analia. Formación Superior em Educación Física em las Universidades Públicas argentinas. Prácticas, saberes y discursos (1953-2023). **Anais**. 15º Congresso Argentino, 10º Congresso Latinoamericano y 2º Internacional. Educación Física en y para la democracia. Ensenada, província de Buenos Aires, 2-7 de out. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

BRACHT, Valter. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRACHT, Valter. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, Valter.; CRISORIO, Ricardo. (Org.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

BRACHT, Valter. Esporte/Educação Física e Sociedade: quais as perspectivas, a partir das ações sociais e políticas, da formação profissional em Educação Física no Brasil? In.: KUNZ, Elenor; HILDEBRANDT-STRAMANN, Reinner. (Org.). **Intercâmbios científicos e internacionais em Educação Física e Esportes**. Ijuí, Ed. Unijuí, 2004.

BRASIL. **CENSO ENSINO SUPERIOR**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2020. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em out/2024.

BRASIL. **Resolução 06/2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 2018, seção 1, pp. 48-49.

BRASIL. **Resolução 04/2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de junho de 2024, seção 1, pp. 26-29.

CAMPOMAR, Gloria del Carmen. **Evolución del professorado de Educacón Fisica y su transición a la educación superior universitária**. Cidade Autónoma de Buenos Aires: Espacio Editorial, 2015.

CARVALHO, Elma Júlia. Estudos comparados em educação: novos enfoques teóricos metodológicos. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 36, n. 1, p. 129-141, 2014. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v36i1.19012>

DALCASTAGNÉ, Giovanni. **Estudo comparativo das políticas públicas educacionais na Argentina e no Brasil: o lugar da educação física escolar (1996-2014)**. 2014. 163F. Tese. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, n. 10, p.7-37, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000200001>

EUSSE, Karen Lorena Gil; SANTOS, Fernanda Cristina; LEVORATTI, Alejo; ALMEIDA, Felipe Quintão. Convenios alemanes em la educación física latino-americana: las experiências de Brasil, Argentina y Colombia (1960-1980). **Movimento**, v. 29, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.130588>

GEREZ, Alessandra Galve. **A nova classe trabalhadora vai ao ensino superior:** um estudo das práticas didático-pedagógicas em licenciaturas de Educação Física do setor privado no Espírito Santo. 2019. Tese. Doutorado em Educação Física. Centro de Educação Física e Desportes. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

GOMES, Manoel Messias; GOMES, Francisco das Chagas; ARAUJO NETO, Benjamim Bento de; MOURA, Niege Dagraça de Sousa; MELO, Severina Rodrigues de Almeida; ARAUJO, Suelda Felício de; NASCIMENTO, Ana Karina do; MORAIS, Lourdes Michele Duarte de. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>. Acesso em 18/08/2025.

LEVORATTI, Alejo. Los debates de la educación física y los enfoques de las ciencias sociales: un análisis de los lineamientos curriculares nacionales destinados a la formación docente en argentina (1993-2015). **Revista da Associação Latinoamericana de Estudios Socioculturales de Desportes**, v. 9, n. 1, p. 45-63, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5380/jlasss.v9i1.61189>.

LEVORATTI, Alejo. Las formaciones de grado em Educación Física em la Argentina contemporánea. Instituciones, proyectos curriculares y circulaciones posibles. **Revista EFEI**, n. 10, 2022. Disponível em: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/revistaefei/article/view/4441>.

LEVORATTI, Alejo; KOPELOVICH, P. La Educación Física argentina en la actualidad: normativas, lineamientos curriculares, formación docente y desempeño laboral. **Motricidades**, v. 5, n. 3, p. 317-328, 2021. DOI: <https://doi.org/10.29181/2594-6463-2021-v5-n3-p317-328>.

LOVISOLI, Hugo. **Vizinhos distantes:** universidade e ciência na Argentina e no Brasil. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2000.

NASCIMENTO, Débora; ALMEIDA, Felipe Quintão; LEVORATTI, Alejo. Tendências internacionais da Educação Física Argentina: a reinvenção de uma tradição. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 45, e20230018, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.45.e20230018>.

NASCIMENTO, Oromar Augusto dos Santos; CAVALCANTE, Fernando Resende; MONTALVÃO, Thaís Ribeiro; Monteiro, Daniel Silva; LAZZAROTI FILHO, Ari. Cursos de Educação Física no Brasil: consolidação de dados de 1995 a 2020. **Avaliação**, v. 29, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-57652024v29id277315>,

PERBONI, Fábio; FARIAS, Alessandra Fonseca; NOGUEIRA, Isadora de Souza. de S. Formação de professores dos anos iniciais da escolarização: um estudo comparado entre Argentina, Brasil e Paraguai. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 15, e83188, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v15i0.83188>

ROZENGARDT, Rodolfo. Valter Bracht y nosotros. Crónica de una vida anunciada. In. ALMEIDA, Felipe Quintão; GOMES, Ivan Marcelo. (Orgs.). **Valter Bracht e a Educação Física:** um pensamento em movimento. Vitória: EDUFES; Ijuí, RS: Unijuí, 2014. p. 163-172.

SAMPAIO, Amanda Furlan; ALMEIDA, Felipe Quintão; GIMÉNEZ, Raumar Rodriguez. Renovação da Educação Física no Uruguai: o ISEF em foco. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 45, e20230027, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.45.e20230027>.

SEBIN, Charlini Contarato. O trabalho docente no processo de financeirização da educação superior: o caso da Kroton no Espírito Santo. **Anais. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC –**

Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-3594.pdf>

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil. Democratização ou Massificação? **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400004>

SILVA, Marília Emilia Pereira. **A metamorfose do trabalho docente no ensino superior:** entre o público e o mercantil. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

VIEIRA, Rubens Antônio Gurgel; NEIRA, Marcos Garcia. Identidade docente no ensino superior de Educação Física: aspectos epistemológicos e substantivos da mercantilização educacional. **Movimento**, v. 22, n. 3, p. 783-794. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.54955>.

UNESCO, 2022. Perfil de educação. Argentina. Disponível em <http://siteal.iie.unesco.org/pt/pais/argentina#Efetividade>. Acesso em maio/2025.

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS – Não se aplica

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA - Não se aplica

FINANCIAMENTO

Este artigo é uma ação vinculada aos projetos de pesquisa “A constituição de um pensamento renovador da Educação Física na América do Sul: uma análise comparada entre Brasil, Uruguai, Argentina, Chile e Colômbia” e “Formação de professores de Educação Física no Espírito-Santo e na América do Sul”. As investigações são financiadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), a quem agradecemos pelo apoio (Edital Profix 15/2022. Processo 2022- Z3971; Edital Universal 03/2021. Processo 2021-B3GXG; Bolsa Pesquisador Capixaba 06/2021. Processo 2022-D93DK; Edital Universal 28/2022. Processo 2023-DL91F). O texto também se insere no âmbito da investigação “Renovação epistemológica e curricular da Educação Física na América do Sul: uma análise comparada com o Brasil”, financiada pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco - FACEPE (Edital Bolsa Pernambucana de Produtividade - 02/2025).

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM – Não se aplica

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores afirmam não existir conflito de interesses.



LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

EDITORIA DE SEÇÃO

Bianca Poffo

REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

Giovani De Lorenzi Pires

HISTÓRICO

Recebido em: 16/06/2025

Aprovado em: 29/11/2025

