



## Escolas de Futebol: panorama epistemológico e profissional de professores e professoras na Iniciação Esportiva

### *Soccer Schools: teacher's epistemological and professional overview in Sports Initiation*

#### Autores

Luis Felipe Nogueira Silva <sup>1</sup>  
 Thomas Guido Fischer <sup>2</sup>  
 Rodrigo Baldi Gonçalves <sup>3</sup>  
 Gabriel Ribeiro Sais <sup>4</sup>  
 Alcides José Scaglia <sup>5</sup>

<sup>1,2,3,4</sup> Faculdade de Educação Física,  
 Universidade Estadual de Campinas  
 (Brasil).

<sup>5</sup> Faculdade de Ciências Aplicadas,  
 Universidade Estadual de Campinas  
 (Brasil).

Autor de correspondência:  
 Luis Felipe Nogueira Silva  
[luisfepenogu@gmail.com](mailto:luisfepenogu@gmail.com)

#### Como citar emAPA

Nogueira Silva, L. F. (2025). Escolas de Futebol: panorama epistemológico e profissional de professores e professoras na Iniciação Esportiva. *Retos*, 67, 970-984. <https://doi.org/10.47197/retos.v67.112358>

#### Resumen

**Introdução:** As escolas de futebol – chamadas, também, de escolinhas – são produtos do movimento esportivista, de acepção militar (predominante na Educação Física nas décadas de 1960 e 1970) para formalização a sistematização da “produção” de atletas.

**Objetivo:** obter um panorama de como professores/as de futebol, inseridos no contexto de Iniciação Esportiva, percebem suas raízes epistemológicas.

**Metodologia:** 277 professores/as de futebol brasileiros/as responderam o questionário epistemológico esboçado por Silva; Leonardo & Scaglia (2021).

**Resultados:** Houve maior identificação dos/as profissionais às afirmações associadas à teoria do conhecimento interacionista, em relação às teorias do conhecimento inatista e empirista. Ademais, a grande maioria dos/as docentes nas escolas de futebol possuem menos de quatro anos de exercício profissional e não almejam estar no contexto de Iniciação Esportiva.

**Discussão:** As escolas de futebol, bem como os/as professores/as atuantes neste contexto, podem problematizar a interpretação de que seriam “centros de excelência”, o lugar ideal para o desabrochar do dom de meninos/as, que de dádiva (presente divino e herança genética) se converteria, pelo olhar clínico de “especialistas”, reprodução técnica da empiria, em talento – a partir da correção de “vícios”.

**Conclusão:** Ainda que os/as participantes do estudo tenham fortemente se identificado com os princípios interacionistas, não é cabível desconsiderar a presença de crenças empiristas e inatistas – e a influência do paradigma científico tradicional - na composição de seus saberes profissionais.

#### Palavras-chave

Docência; epistemologia da prática; futebol; iniciação esportiva; pedagogia do esporte;

#### Abstract

**Introduction:** Soccer schools were made of the Brazilian sportivist movement, with a military meaning (predominant in Physical Education in the 1960s and 1970s) to formalize the systematization of the “production” of athletes.

**Objective:** The study, therefore, aimed to obtain an overview of how football teachers, inserted in the context of Sports Initiation, perceive their epistemological roots.

**Methodology:** 277 Brazilian football teachers answered the epistemological questionnaire outlined by Silva; Leonardo and Scaglia (2021).

**Results:** There was greater identification of professionals with the statements associated with the theory of interactionist knowledge, in relation to the theories of innatist and empiricist knowledge. In addition, the vast majority of teachers in football schools have less than four years of professional practice and will not always be in the context of Sports Initiation. **Discussion:** Soccer schools, as well as teachers working in this context, need to question the interpretation that they are “centers of excellence”, the ideal place for the blossoming of the talent of boys and girls, which from a gift (divine gift and genetic inheritance) would be converted, by the clinical view of “experts”, into a technical reproduction of empiricism, into talent – based on the correction of “vices”.

**Conclusion:** Although the study participants strongly identified with interactionist principles, it is not appropriate to disregard the presence of empiricist and innatist beliefs – and the influence of the traditional scientific paradigm – in the composition of their professional knowledge.

#### Keywords

epistemology of practice; soccer; sports initiation; sports pedagogy; teaching practice;.

## Introdução

A ascensão da Pedagogia do Esporte no contexto brasileiro ao final do Século XX tem fomentado, nas últimas três décadas, a estruturação de fundamentos teórico-práticos ao ensino, aprendizagem, vivência e treinamento de modalidades esportivas, alinhados às necessidades e possibilidades dos/as praticantes - valorizando sujeitos comuns, para além de potenciais atletas - nos contextos de Iniciação Esportiva, Especialização (categorias de base) e Alto Rendimento (esporte profissional) (Reverdito; Scaglia & Paes, 2009; CONMEBOL, 2019).

A Iniciação Esportiva, uma das etapas a constituir o processo formativo de indivíduos praticantes de determinada(s) modalidade(s), pode preceder tanto os estágios de Especialização Esportiva, quanto de Participação contínua. É comumente voltada à indivíduos entre 6 e 13 anos de idade, com o intuito de introduzir e amplificar o ensino de esportes, sistematicamente, promovendo educação, saúde, cultura e lazer e, no Brasil, possui as escolas de futebol um de seus lócus institucionais mais significativos - dada, evidentemente, a capilarização sociocultural deste esporte no país (Valentin & Coelho, 2005; Scaglia, 2014; CONMEBOL, 2019; Thiengo & Scaglia, 2020).

A popularização das escolas de futebol, sobretudo nas últimas três décadas, está atribuída ao anseio de clubes e empresários em “revelarem” jovens jogadores/as de considerável potencial esportivo e econômico, mas, também a articulação de fatores geográficos (urbanização desenfreada e seus efeitos nocivos nos grandes centros, como a redução dos espaços informais de prática de jogos/brincadeiras), sociais (ressignificação do brincar pelas novas gerações, frente à expansão digital), pedagógicas (pela perpetuação do modelo esportivista que se dirige à especialização precoce), mercadológicas (considerando a adesão maciça das instituições à mercantilização da educação) e até contextuais (superada a pandemia de COVID-19 e as restrições de contato físico e social) (Fabiani, et. al, 2021; Godoy, et. al, 2021; Silva; Cortez & Scaglia, 2021; De Mattos Dantas, 2022).

Cabe ressaltar que os primeiros registros de escolas de futebol no Brasil datam da década de 1940, período em que o chamado esporte-bretão ainda rumava à profissionalização, de modo que tais instituições, então forjadas nos departamentos amadores dos clubes, estavam muito mais próximas ao contexto da Especialização esportiva. A aproximação das escolas de futebol com a Iniciação Esportiva se dá na segunda metade do Século XX: entretanto, surgem como produtos do movimento esportivista, de acepção militar (predominante na Educação Física escolar nas décadas de 1960 e 1970) para formalizarem a sistematização da “produção” de atletas, tal qual peças industrializadas. Nasceram sob a égide epistemológica do inatismo e do empirismo: seriam, enquanto “centros de excelência”, o lugar ideal para o desabrochar do dom de meninos/as, que de dádiva (presente divino e herança genética) se converteria, pelo olhar clínico de “especialistas”, reprodução técnica da empiria, em talento - a partir da correção de “vícios” (Florenzano, 1998; Scaglia, 1999; Souza, 2001; Damo, 2007; Spaggiari, 2009; Freire, 2011; Scaglia, 2014; Silva; Cortez & Scaglia, 2021; De Mattos Dantas, 2022).

A ciência que investiga as origens, os métodos e as estruturas do conhecimento, bem como a maneira pela qual os seres humanos o compreendem, é denominada epistemologia. Este termo deriva dos vocábulos gregos episteme (conhecimento) e logia (ciência). A epistemologia é o campo que explora como adquirimos conhecimento e por que o fazemos. Nos últimos quatro séculos, sob a égide da modernidade e do paradigma newtoniano-cartesiano, três grandes correntes teóricas foram desenvolvidas, ressignificadas a partir da racionalidade técnica<sup>1</sup> e são continuamente revisadas para tentar explicar o aprendizado e o ensino: a teoria inatista (ou apriorista), a teoria empirista e a teoria interacionista (Capra, 2012; Oliveira, 2016).

A teoria inatista ou apriorista está ancorada pela racionalidade técnica cartesiana. O termo "inato" refere-se ao que já nasce com o sujeito. Segundo essa visão, o conhecimento é um presente divino, internalizado desde o nascimento, sem a necessidade de experiências sensoriais. No contexto esportivo-pedagógico, objetivamente, a ideia está assentada na crença do dom-dádiva para determinar e justificar

---

<sup>1</sup> Articulada aos desígnios do estudo, a racionalidade técnica é um dos tipos de racionalidade aventadas pelo paradigma newtoniano-cartesiano, cujas matrizes estruturais e conceituais foram avalizadas pela modernidade e estão materializadas pedagogicamente por abordagens educacionais ligadas ao inatismo e empirismo - sendo ela sustentáculo epistêmico de ambas as teorias do conhecimento (Tardif, 2013).



o sucesso ou fracasso de um indivíduo - levando em conta, também, suas características biológicas (Scaglia, et. al, 2021a; Silva; Thiengo & Scaglia, 2022).

Em contraposição à teoria inatista, a teoria do conhecimento empirista nega a primazia da herança genética na aquisição do conhecimento - mesmo também ligada à racionalidade técnica. A concepção empirista ainda é dominante na pedagogia e na cultura esportiva atual. Ela carrega pressupostos tradicionais de dicotomias – certo ou errado, vencedores ou perdedores, teoria ou prática – e atende ao sistema meritocrático do capitalismo. Instituições como escolas de esportes e clubes operam sob essas premissas: o/a professor/a mais experiente ensina ao/a aluno/a, que é avaliado por resultados (Scaglia, et. al, 2021a; Silva; Thiengo & Scaglia, 2022).

A teoria do conhecimento interacionista, por outro lado, inicia o rompimento paradigmático com a ciência newtoniano-cartesiana sem - é bom lembrar, concluí-lo por completo – tensionando princípios das teorias inatista e da empirista ao pressupor que o conhecimento é adquirido por meio da interação entre indivíduos. No esporte, professores/as interacionistas buscam se livrar da pecha de serem apenas transmissores de conhecimento para criar um ambiente de estímulo e desafio, que valoriza as características dos alunos e jogadores. Algumas abordagens pedagógicas derivadas da educação, como a humanista, construtivista, sociocultural e ecológica, surgiram desse movimento, cada uma com características próprias, muitas vezes combinadas entre si (Scaglia, et. al, 2021a; Silva; Thiengo & Scaglia, 2022).

O trio de teorias do conhecimento têm sido amplamente estudadas no campo da educação para aprimoramento dos processos didáticos e metodológicos de ensino e aprendizagem. O ponto de partida foi a crise de identidade docente nas décadas de 1980 e 1990: a partir dali, a epistemologia da prática, enquanto estratégia de formação e interpretação crítica sobre a mobilização de saberes empreendidos por docentes em sua prática profissional, se articula à ciência da prática educativa, a Pedagogia, - e, por extensão, tem influenciado outras áreas do conhecimento, como a Educação Física e suas subáreas, dentre elas a Pedagogia do Esporte (Franco, 2008; Tardif, 2014; Ghidetti, 2020; Pimenta, 2023).

Destarte, o objetivo do estudo primou por identificar o perfil profissional e o panorama epistemológico de docentes – professores e professoras – atuantes em escolas de futebol, a partir das teorias do conhecimento inatista, empirista e interacionista.

## Método

O estudo foi submetido e apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com seres humanos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), aprovado em 14 de dezembro de 2021, pelo parecer nº 52261921.1.0000.5404. Isto posto, o estudo se caracteriza como uma pesquisa de caráter quantitativo, cujos resultados, provenientes do questionário epistêmico-pedagógico, desenvolvido por Silva; Leonardo; Scaglia (2021), aferem o grau de identificação dos/as participantes com cada uma das teorias do conhecimento – inatismo, empirismo e interacionismo – implícitas nas crenças e identidades pedagógicas.

Além das 30 questões listadas pelo referido questionário, foram adicionadas mais quatro perguntas, quer sejam: 'Com qual gênero você se identifica?', com as opções de resposta 'mulher cis-gênero', 'mulher trans-gênero', 'homem cis-gênero', 'homem trans-gênero' e 'outro'; 'Qual dos métodos é mais utilizado por você para o ensino de futebol?', com as opções de resposta 'método parcial', 'método situacional' e 'método global'; e 'Com qual contexto de intervenção pedagógica você mais se identifica?', com as opções de resposta 'iniciação esportiva', 'especialização esportiva' e 'alto rendimento' e 'Há quanto tempo você ministra aulas de futebol', com as opções 'menos de um ano', 'entre um e dois anos', 'entre dois e quatro anos', 'entre cinco e dez anos', 'entre dez e quinze anos', 'entre quinze e vinte anos', 'mais de vinte anos' - nas três questões, foi solicitado para que se escolhesse apenas uma das alternativas listadas.

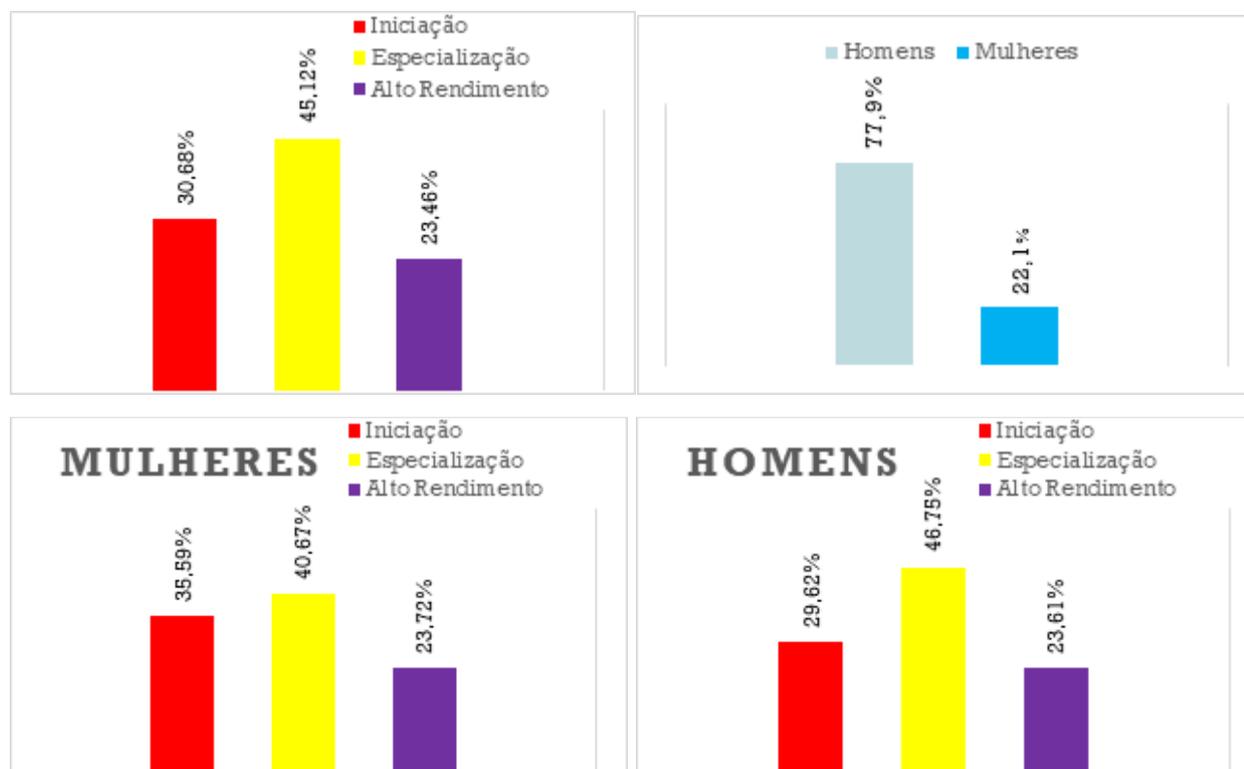
O questionário foi respondido por 277 professores/as de escolas de futebol entre dezembro de 2023 e agosto de 2024, de todo o Brasil e que exercem a função há, pelo menos, seis meses, de modo virtual, a partir do envio de um link da plataforma Google Forms, local em que os resultados foram, também, armazenados. Aos/às participantes, foi dada a opção de se identificar ou não. A normalidade dos dados foi avaliada pelo teste de Kolmogorov-Smirnov.

A partir deste procedimento estatístico, de caráter não paramétrico, é possível avaliar a adequação da amostra computada a uma distribuição teórica específica e compará-la a mais distribuições amostrais. Assim, os dados foram apresentados na forma de estatística descritiva (média, desvio padrão, frequência absoluta e relativa). Para avaliar as diferenças entre os grupos, considerando a natureza não paramétrica dos dados, foi aplicado o teste de Kruskal-Wallis, método estatístico utilizado para comparar três ou mais grupos independentes quando não se pode pressupor a normalidade dos dados ou a homogeneidade das variâncias. O nível de significância adotado de  $p < 0,05$ .

## Resultados

A Figura 1 reporta que a grande maioria dos/as profissionais docentes em escolas de futebol são homens cis-gênero (77,9%), enquanto mulheres cis-gênero (22,1%) são minoria. Não houve menção à categoria transgênero, seja homem ou mulher. Além disso, apenas 30,68% dos/as professores/as de futebol demonstram estar inseridos/as no contexto de atuação desejado – a iniciação esportiva. 45,18% dos/as participantes almejam atuar profissionalmente no âmbito da especialização esportiva voltada ao futebol, enquanto 23,48% dos/as profissionais ambicionam chegar ao alto rendimento esportivo:

Figura 1. Perfil de docentes atuantes em escolas de futebol, a partir do gênero e do contexto desejável de atuação.

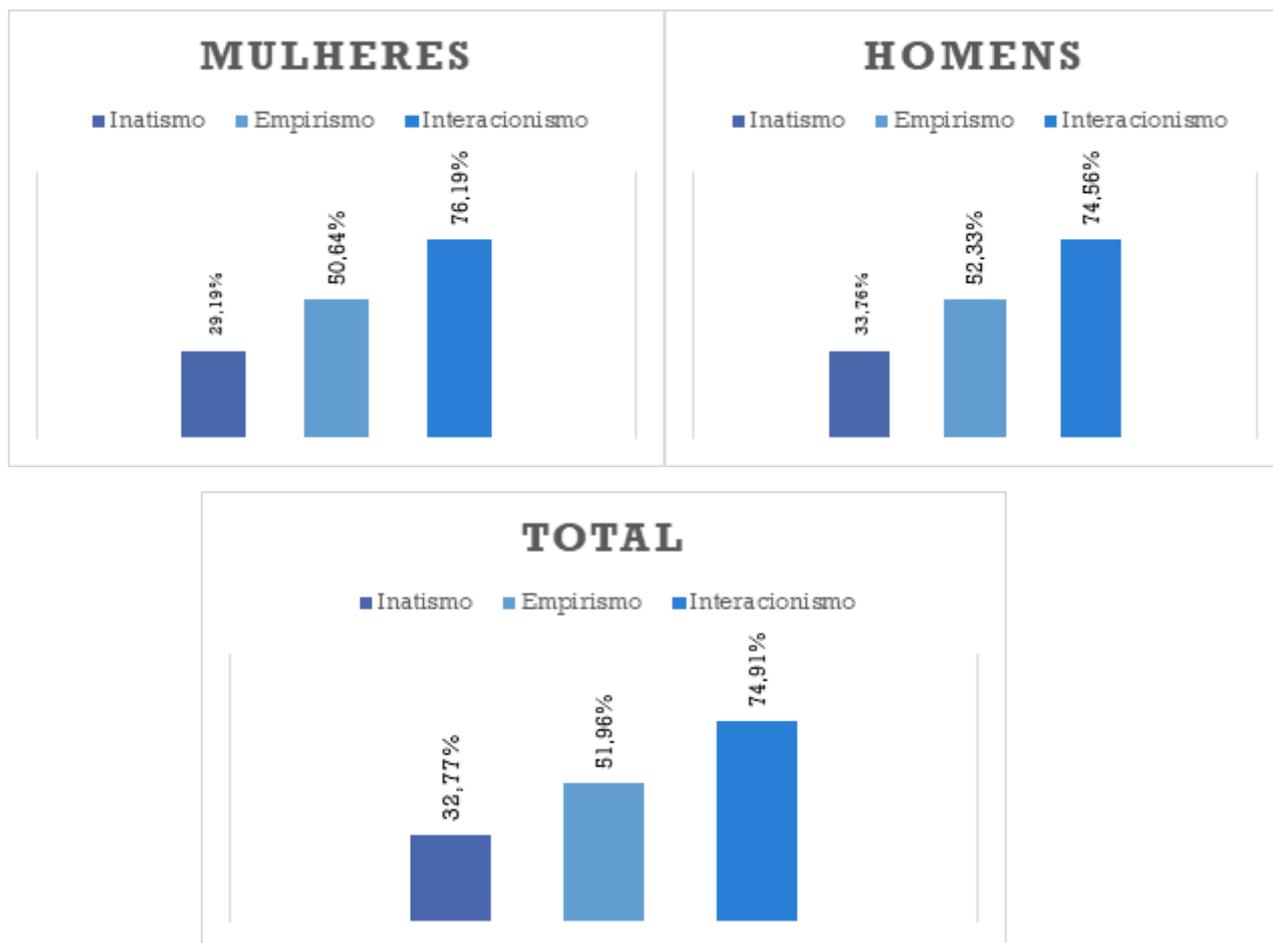


Fonte: os autores

O índice de professoras de futebol (35,59%) que detém a intenção de continuar exercendo a docência na iniciação esportiva voltada ao futebol é maior em relação aos professores de futebol (29,62%). A porcentagem de homens (46,75%) é maior que a porcentagem de mulheres (40,67%) considerando os/as profissionais que anseiam transitar ao contexto da especialização esportiva. Já a proporção de homens (23,61%) e mulheres (23,72%) que objetivam atuar profissionalmente no âmbito do alto rendimento se assemelham.

A Figura 2, por sua vez, a partir do questionário de Silva; Leonardo; Scaglia (2021), informa a média geral da porcentagem obtida pelos/as professores/as de escolas de futebol participantes do estudo, que indica o nível de identificação desses profissionais com cada uma das três grandes teorias do conhecimento consideradas pelo instrumento: os/as professores/as de futebol demonstraram possuir maior identificação epistemológica com a teoria interacionista (com média de 74,91% dos pontos totais) em relação às teorias empirista (que teve de 51,96%) e inatista (32,77%):

Figura 2. Perfil epistemológico de docentes atuantes em escolas de futebol.

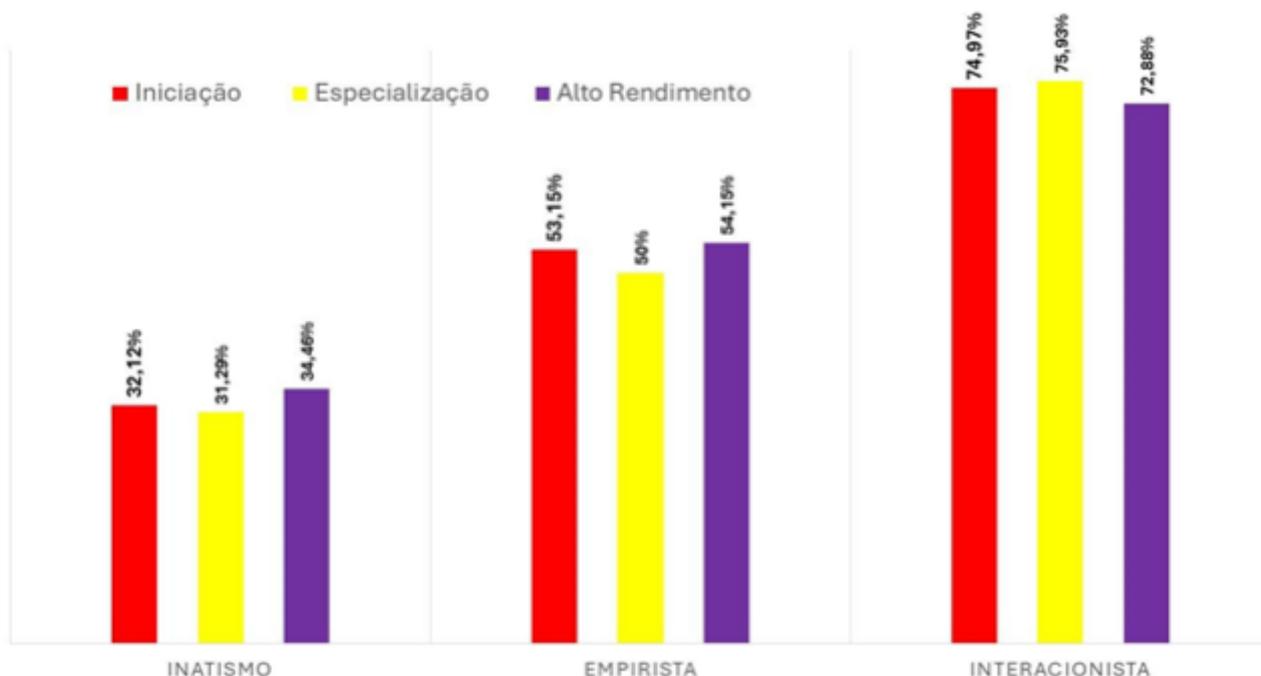


Fonte: os autores

Ademais, as professoras de futebol (76,19%) detiveram índice de identificação com a teoria interacionista ligeiramente maior que os professores da modalidade (74,56%) e menor em relação aos seus pares profissionais masculinos na identificação com as teorias empirista (52,33% para os homens; 50,64% para mulheres) e inatista (33,76% para os homens; 29,19% para as mulheres). A normalidade dos dados foi avaliada por meio do teste de Kolmogorov-Smirnov.

Os resultados demonstraram que as variáveis “Inatismo” ( $k-S(274) = 0,077, p < 0,05$ ), “Empirismo” ( $k-S(274) = 0,071, p < 0,05$ ) e “Interacionismo” ( $k-S(274) = 0,068, p < 0,05$ ) não seguem uma distribuição normal. Os resultados indicaram que não houve diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Não houve diferença significativa, também, conforme Figura 3 na identificação com as teorias inatista, empirista e interacionista entre os grupos Iniciação (formado por professores/as que almejam permanecer no contexto de iniciação esportiva), Especialização (composto por professores/as que almejam se inserir profissionalmente no contexto de especialização esportiva) e Alto Rendimento (que inclui professores/as que querem atuar no alto rendimento esportivo):

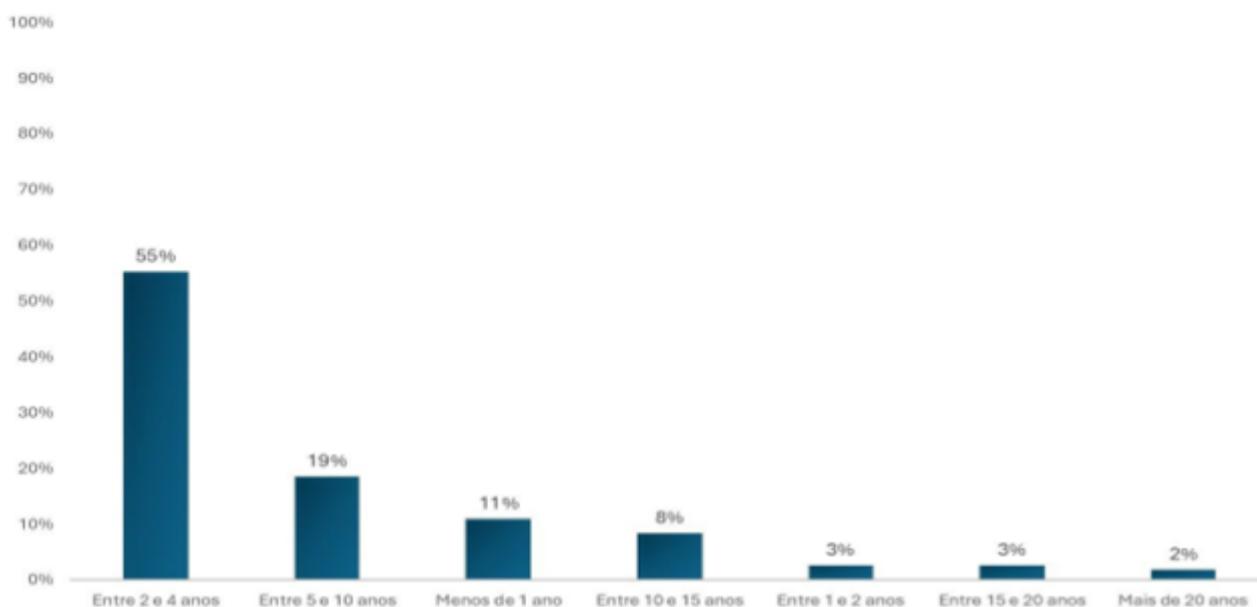
Figura 3. Perfil desejável de atuação de docentes atuantes em escola de futebol, a partir de seus perfis epistemológicos.



Fonte: os autores

Mais da metade dos/as docentes participantes, conforme Figura 4, possuem trajetória recente profissional como ministrador/a de aulas de futebol em escolas da modalidade, voltadas à Iniciação Esportiva: aproximadamente 70% dos/as professores/as nesse contexto atuam profissionalmente há menos de quatro anos. O índice de professores/as de futebol com 10 anos ou mais de carreira naquele ambiente é de pouco mais de 10%:

Figura 4. Tempo de atuação dos/as docentes em escolas de futebol.

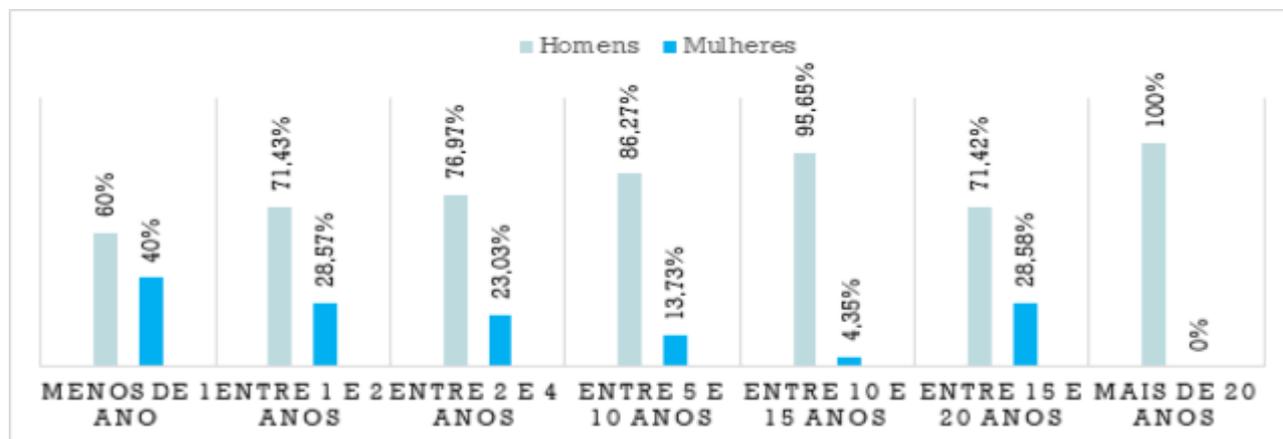


Fonte: os autores

A Figura 5 aponta que, entre todas as faixas etárias de tempo de atuação docente em escolas de futebol, homens cis-gênero são maioria absoluta. A quantidade de mulheres cis-gênero professoras de futebol tende a ser inversamente proporcional ao tempo de carreira entre aquelas com menos de 15 anos de função, considerando que a proporção daquelas que possuem menos de 1 ano de trajetória profissional é 10 vezes maior comparada às que detêm entre 10 e 15 anos de carreira. Há, é verdade, um sobressalto

nos dados observados entre mulheres que possuem entre 15 e 20 anos de profissão (proporcionalmente a segunda maior dentre as categorias listadas), que pode ser relativizado dado que apenas 3% de todos/as os/as participantes do estudo integram tal categoria:

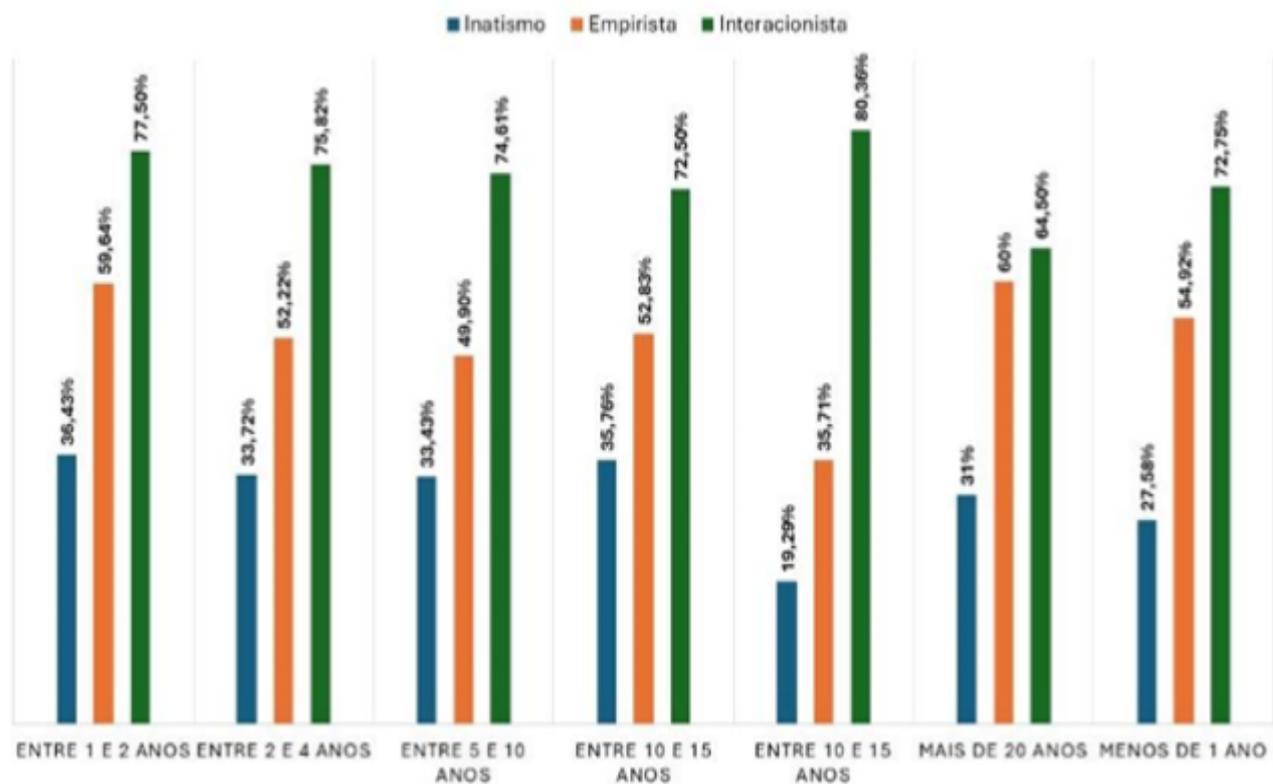
Figura 5. Tempo de atuação dos/as docentes em escolas de futebol, a partir do gênero.



Fonte: os autores

A Figura 6 descreve a identificação dos/as profissionais com as teorias do conhecimento evocadas pelo estudo, a partir do tempo de atuação profissional. Nesse sentido, aqueles/as que detêm entre 10 e 15 anos de atuação profissional teceram a maior identificação com a teoria interacionista (80,36%) e a menor identificação com as teorias empirista (35,71%) e inatista (19,29%). O grupo de maior identificação com as teorias empirista (60%) e inatista (36,43%) foram, respectivamente, o de profissionais que detêm mais de 20 anos de experiência e os/as que possuem entre um e dois anos de carreira:

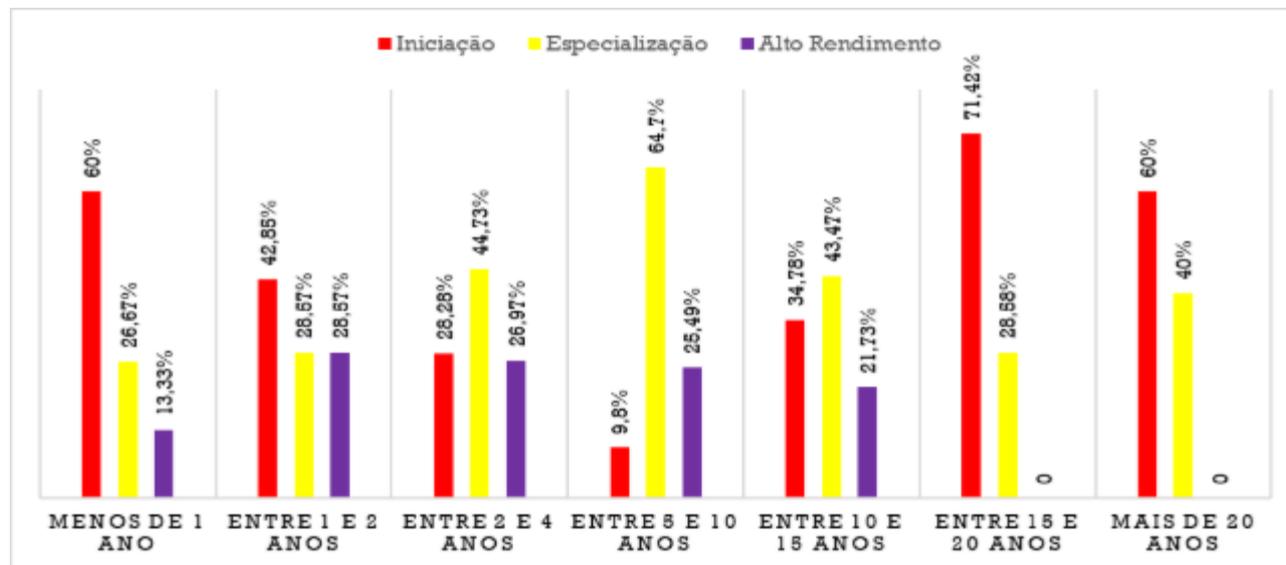
Figura 6. Tempo de atuação de docentes atuantes em escolas de futebol, a partir de seus perfis epistemológicos.



Fonte: os autores

Enfim, a Figura 7 permite inferir que professores/as com mais de 15 anos de exercício profissional em escolas de futebol parecem mais convictos em permanecer na Iniciação Esportiva em relação aos/às seus/suas pares com menos tempo de carreira. Para efeitos de comparação, apenas um entre dez entre aqueles/as que detêm entre 5 e 10 anos de profissão declaram querer atuar neste contexto e pouco mais de ¼ deles/as (assim como os/as professores entre 1 e 2 anos; e 2 e 4 anos de trajetória profissional) vislumbram o Alto Rendimento esportivo:

Figura 7. Perfil desejável de atuação de docentes atuantes em escola de futebol, tempo de atuação dos/as docentes em escolas de futebol.



Fonte: os autores

## Discussão

A ampliação do debate epistemológico, para além da problematização de métodos de ensino, e sua articulação com a didática – interpretada sob a batuta da racionalidade prática<sup>2</sup> – soam importantes ao desenvolvimento do campo pedagógico voltado ao esporte. Ademais, um olhar aprofundado quanto à natureza dos contextos de intervenção e sua coerência (ou não) no desenvolvimento dos processos formativos, respeitando as características dos indivíduos desses ambientes, não pode ser refutada (Nogueira Silva, 2020; Silva; Leonardo & Scaglia, 2021).

Com efeito, é válido destacar que, no Brasil, as escolas de futebol surgem no bojo da ascensão da Ditadura Militar e consolidação educacional das abordagens pedagógicas tecnicista e comportamentalista sustentadas epistemologicamente pela teoria do conhecimento e paradigmaticamente pelos princípios analítico-sintéticos da ciência newtoniano-cartesiana no âmbito escolar – que teceu, também, o movimento esportivista no campo da Educação Física (Valentin; Coelho, 2005; Scaglia, 2014; Silva; Cortez & Scaglia, 2021).

Os dados indicaram maior identificação dos/as professores/as com a teoria do conhecimento interacionista, seguida pelas teorias empirista e inatista, nesta ordem. Os resultados evidenciam que, em maior ou menor grau, traços das três grandes teorias do conhecimento coexistem, reforçando a noção de que a prática pedagógica ligada às escolas de futebol, porque complexa, dinâmica e contraditória, demandam saberes estão para além de uma única epistemologia (Charlot, 2008; Tardif, 2013; 2014; Silva; Leonardo & Scaglia, 2021).

<sup>2</sup> Articulada aos desígnios do estudo, a racionalidade prática pode ser considerada, também, como um dos tipos de racionalidade aventadas pelo paradigma newtoniano-cartesiano, ainda que pretensamente disruptiva por prever, sobretudo do ponto de vista pedagógico, aproximações abordagens educacionais existencialistas sustentadas pela teoria do conhecimento interacionista. (Tardif, 2013).

Contudo, a identificação dos/as professores/as deste estudo para com a teoria do conhecimento empirista, base epistemológica do método analítico e das didáticas (neo) tecnicistas e comportamentalistas, foi maior à reportada por Silva; Leonardo & Scaglia (2021) com estudantes de graduação e pós-graduação em Educação Física e Ciências do Esporte (Nogueira Silva, 2020).

Nesse sentido, as escolas de futebol parecem ainda não ter conseguido se desvencilhar por completo da lógica de fomento, adestramento e especialização (precoce) de “pés-de-obra”, regidos por uma moral cívica conservadora, hegemônica, de domesticação intelectual – e desconectados aos estilos genuinamente brasileiros de jogar futebol. Estão orientadas à fabricação do que De Mattos Dantas (2022) e Sandoval; Godoy & Scaglia (2023) cunham, respectivamente, de jogador-produto<sup>3</sup> e jogador-desempenho<sup>4</sup>, em detrimento da educação daquele/a que Godoy & Scaglia (2024) chamam de jogador-artista<sup>5</sup>. Ainda hoje, o Brasil continua a ser a nação que mais faz transferências internacionais de jogadores/as de futebol (ainda que não seja o país que mais fatura com as transações), “exportados” cada vez mais jovens, tal qual commodities, rumo ao continente europeu predominantemente (Toledo, 2002; Bach & Lovisollo, 2010; Thiengo & Scaglia, 2020; Silva; Cortez & Scaglia, 2021).

Na esteira da redemocratização política e dos novos baldrames constitucionais, o movimento educacional que discursava – de modo mais suave e supostamente humanizado – em favor da inserção e inclusão cidadã, sobretudo de jovens, utilizando o esporte como meio influenciou a Educação Física brasileira e, em última análise, as escolas de futebol. Esses espaços continuavam a reproduzir, a partir de matrizes curriculares específicas, tendências de projetos político-pedagógicos das escolas regulares: o de manutenção do estado de coisas vigente pela supressão do acesso à suas estruturas por determinadas parcelas da população, em favor de outras, que continuariam a abastecer seus capitais – social, simbólico, cultural e financeiro (Valentin & Coelho, 2005; De Mattos Dantas, 2022).

A partir dos anos 1990, as escolas de futebol ganharam legitimação mercadológica, na medida em que consequências deletérias da urbanização avançavam e obstruíam ambientes informais de prática da modalidade, o projeto de mercantilização da educação ganhava musculatura, sob a égide da ascensão político-econômica do neoliberalismo no Brasil; e a própria Educação Física foi regulamentada como profissão pela Lei 9.696/98 (Valentin & Coelho, 2005; Silva; Cortez & Scaglia, 2021; De Mattos Dantas, 2022; Fischer, et al., 2024; Aparecido de Oliveira, et. al., 2024).

A compreensão do propósito profissional dos/as docentes de escolas de futebol transita entre a formação de jovens atletas e o desenvolvimento humanizado e de cidadania às crianças e adolescentes. No primeiro caso, focalizam a reprodução sistemática das demandas inerentes à sociedade do desempenho, voltadas aos indivíduos que buscam o que Damo (2007) chama de “capital futebolístico”, e, ainda, abraçando os riscos formativos da (ineficaz) especialização esportiva precoce – quando não, atribuindo peso maior à perspectiva inatista de conceber talentos (Scaglia, 1999; Souza, 2001; Damo, 2007; Loureiro, 2008; Santana, 2008; Reverdito, Scaglia & Paes, 2009; Spaggiari, 2009; De Mattos Dantas, 2022; Platvoet, et. al., 2023).

Cerca de <sup>2</sup>/<sub>3</sub> dos/as professores/as investigados/as pelo estudo não possuem o anseio em permanecer no contexto de Iniciação Esportiva. Em sua maior parte, ambicionam chegar à Especialização Esportiva, evocada pelas categorias de base – e em menor medida, o Alto Rendimento, (com exceção daqueles com mais de 15 anos de atuação profissional, aparentemente “conformados” com o contexto). Trata-se, justamente, da herança deixada pelo movimento esportivista nas escolas de futebol: tais ambientes tem a serventia de alimentar não apenas anseios profissionais não apenas de crianças, mas também dos/as adultos docentes. Lá, reproduzem condutas e conteúdos inerentes aos contextos de Especialização e Alto Rendimento esportivo, cuja tradição pedagógica remete à instrumentalidade técnica e está firmada, epistemologicamente, pela teoria empirista – dada as exigências desenfreadas por resultados imediatos

<sup>3</sup> O jogador-produto é uma noção atribuída por De Mattos Dantas (2022) para designar a comercialização da força de trabalho e da das subjetividades de jogadores/as de futebol profissionais, processo dilatado pelo advento de regulamentações locais (como a Lei Nacional 9.615/98, conhecida como Lei Pelé) e não-locais (a exemplo da “Lei Bosman”) na década de 1990.

<sup>4</sup> Em alusão ao conceito de sujeito-de-desempenho, atribuído pelo filósofo sul-coreano Byung Chul-Han, Sandoval, Godoy & Scaglia (2023) denominam jogador-de-desempenho o indivíduo que, ao jogar, age com base em determinações externas para minimizar riscos.

<sup>5</sup> Para Godoy & Scaglia (2022), o jogador-artista é aquele/a que não renuncia às suas subjetividades e anseios ao jogar e está em constante devir.



(Souza, 2001; Freire, 2011; Scaglia, et. al, 2015; Silva; Cortez; Scaglia, 2021; De Mattos Dantas, 2022; Pereira, et. al, 2024; Viana, et. al., 2024).

No segundo caso, os/as docentes transitam pela disseminação de morais direcionadas aos “bons costumes”, à cidadania, meritocracia e educação integral – ao encontro dos valores empregados pelo movimento da Escola Nova no início do Século XX – sob tutela da psicologia positiva e seu horror ao *gout l'effort*<sup>6</sup>. Bem como o de fomentar aspectos motores, cognitivos e socioafetivos – resguardados, moralmente, pelo noção civilizatória e anti-excitatória de esportear<sup>7</sup>, aventada por Leonardo; Scaglia (2022a), sem, no entanto, adernar possibilidades e potencialidades advindas de jogos de bolas com os pés inerentes aos ambientes informais de aprendizagem, cuja serventia pedagógica foi comprovada por Scaglia, et. al. (2021b) (Paula Rodrigues, et al., 2016; Silva Filho, 2019; Bento, 2021; Silva; Cortez & Scaglia, 2021; Sandoval; Silva & Scaglia, 2022).

Aparentam flertar, os/as professores/as de futebol, com o mote da “tragédia do homem moderno”, salientada Freire (2019), porque estão entre a cruz, em forma de neotecnicismo, e a espada, produto fabricado pelo neoescolanovismo pedagógico. Entre o/a professor/a que são e que deveriam ser e o/ treinador/a<sup>8</sup> que gostariam de ser. Ajustam-se à realidade, uma vez dominados/as por forças externas, como a massificação do método, os mitos culturais, os preconceitos estruturais – sobretudo de gênero – e os interesses mercadológicos, que silenciosamente, minam autonomia e compreensão de seu papel profissional, ainda arraigado pelo estatuto de ofício vocativo (Tardif, 2013; Leonardo; Scaglia, 2022b).

O dilema é reforçado por Solder, et. al (2010), ao reportar que sete a cada dez professores/as em escolas de futebol não atuaram como jogadores/as profissionais da modalidade. É possível inferir a existência da busca pelo capital simbólico, denotado pela inserção no alto rendimento do futebol não obtido como jogador/a – fator que, entre as mulheres, é determinante para perenidade na profissão, conforme Ferreira; Do Carmo Salles & Mourão (2015) – acompanhado, também, por um sentimento de frustração. No limite, as escolas representam a circunstância possível para, profissionalmente, estarem próximos/as do futebol: são, ao mesmo tempo, espaço de “escoamento” e “trampolim” (Toledo, 2002; Pereira, et. al, 2024).

Ademais, os dados deste estudo articulam-se aos achados de Pazin (2014), quanto ao predomínio de profissionais em início de carreira na docência em escolas de futebol. Em contrapartida, aqueles/as que possuem jornada acima de 15 anos na atuação profissional em escolas de futebol são poucos/as – maioritariamente homens: tendem, a partir dali, como alude Dias, et. al, (2024) ao empreendedorismo no ramo, se valendo do recente interesse mercadológico de clubes (nacionais e internacionais) na institucionalização de ambientes de ensino da modalidade, para licenciarem ou franquearem suas marcas. Tais espaços, geralmente voltados à classe média tentam equilibrar o discurso de oferta de lazer e entretenimento familiar e de captação de jovens atletas (Gaspar, et. al, 2014; Silva; Cortez; Scaglia, 2021; Dias et. al, 2024).

Os indivíduos com mais de 10 anos de profissão tendem, segundo Huberman (1995), a estarem não apenas próximos da idade biológica entre 35 e 50 anos, mas também chegando à metade de sua “vida útil” profissional. Nesta fase, chamada pelo referido autor de diversificação ou experimentação, os/as profissionais docentes estão passíveis a realização de questionamentos internos quanto ao cenário apresentado, considerando que possuem alguma robustez no trajeto profissional trilhado. Oscilam, via de regra, entre a motivação em ambicionar, por exemplo, cargos que pressupõem novas demandas (como a coordenação ou a direção de uma escola) e entre certa “crise existencial”, que tende a acarretar em uma postura acomodativa e pouco convidativa à mudanças de cenário. Tal questão explica, em alguma medida, uma disposição dos/as participantes deste estudo em atuar em contextos outros em relação aos/as mais jovens.

Dada a predominância de homens na docência nas escolas de futebol, é possível afirmar que estes ambientes reproduzem o machismo estrutural reportado em outros cenários esportivos e da própria modalidade, caracterizada por Damo (2007) como homossocial. Ainda, os dados apontam a inexistência

<sup>6</sup> Expressão francesa que designa "o gosto pelo esforço".

<sup>7</sup> O ato de “esportear”, de acordo com Leonardo & Scaglia (2022a), está associado à ideia civilizadora evocada pela modernidade (e sua racionalidade técnica sustentada pelo paradigma newtoniano-cartesiano) sobre o esporte, a partir do compromisso com a fórmula – regras e acordos que compõem o contrato social de competição – e a coibição de afetos que supostamente flertem com a barbárie.



de professoras de futebol com mais de 20 anos de atuação profissional em escolas da modalidade denotando que o exercício desta profissão por mulheres é, ainda, um ato de subversão e resistência, como aponta Borges Novais, et. al (2021). (Damo, 2007; Ferreira, et. al, 2013; Borges Novais & Mourão, 2020; Borges Novais, et. al, 2021; Goellner & Cabral, 2022; Santos & Ferreira, 2024).

Há, ao menos, um indicativo de tensionamento no tabu de gênero: o número de mulheres que atuam como docentes em escolas de futebol cresce, na medida em que o tempo de trajetória profissional reportado nesses ambientes diminui: em relação às mulheres que tem entre 10 e 15 anos como professoras de futebol, a proporção triplicou entre as que possuem entre 5 e 10 anos de profissão; sextuplicou, entre as que detém entre 2 e 4 anos; setuplicou entre as mulheres entre 1 e 2 anos de experiência; e aumentou em 10 vezes entre aquelas com menos de um ano no cargo. Professores/as transgênero, contudo, não foram identificados/as pelo estudo – sintoma da invisibilização desses/as indivíduos na prática futebolística (Gonzalez, 2023; Santos & Ferreira, 2024).

A conscientização quanto às epistemologias que sustentam a mobilização de saberes no âmbito profissional, tem se mostrado significativa para que professores/as, como produtores/as de saberes, ofereçam coerência intelectual e prática às suas ações e intervenções educacionais – ajustadas às demandas do contexto inserido (também no esporte) – e possam transcender o viés acrítico e essencialmente técnico-reprodutivista, a que abordagens pedagógicas, métodos e, sobretudo, didáticas sustentadas pelo paradigma newtoniano-cartesiano apregoam há tempos (Schön, 2000; Franco, 2008; Oliveira, 2016; Silva; Thiengo & Scaglia, 2022; Pimenta, 2023; Viana, et. al., 2024).

Enfim, a compreensão das escolas de futebol como instituições fundamentalmente educacionais depende, justamente, do tensionamento das epistemologias e paradigmas que historicamente forjaram esses ambientes – e da própria Educação Física no Brasil. O reconhecimento dos porquês pedagógicos e existenciais dos/as profissionais que habitam tais espaços é um passo que, por óbvio, deve estar acompanhado da profissionalização para além do discurso, que dispõe de: valorização financeira, estímulo à formação continuada, estruturas físicas adequadas, materiais de boa qualidade, suporte pedagógico, planejamentos de curto, médio e longo prazo, escuta ativa com as crianças e seus/suas responsáveis, acompanhamentos e avaliações coerentes de aprendizagem e currículo dotado de projeto político-pedagógico legítimo e que encampe o ensino do futebol – e mais do que ele – a todos/as com excelência e estímulo ao gosto pelo esporte (Freire, 2011; Tardif, 2013; Scaglia, 2014; Thiengo & Scaglia, 2020; Silva; Cortez & Scaglia, 2021).

## Conclusão

A docência em escolas de futebol é, majoritariamente, exercida por homens cis-gênero, que possuem entre 2 e 4 anos de trajetória profissional nesses ambientes, almejam estar inseridos no contexto de Especialização Esportiva e, proporcionalmente, se identificam com as teorias do conhecimento interacionista, empirista e inatista, nesta ordem.

O estudo, também, fez reflexões quanto ao entendimento de que o/a professor/a de futebol é um/a "aprendente" inacabado. Mais do que profissionais em constante aprendizado, que ensinam conteúdos, treinam competências e dissipam valores desejáveis, são atores culturais, que carecem da colaboração de outros agentes educativos, como os/as responsáveis dos/as alunos/as e os/as gestores/as das escolas de futebol (historicamente chamadas, de modo pejorativo, de escolinhas), para fazer reverberar e o propósito fundamental dessas instituições – o educacional – bem como sua profissionalização.

A identificação do perfil profissional dos/as professores/as de futebol no Brasil, à luz das epistemologias que constituem seus saberes e práticas docentes, potencializa reflexões e percepções quanto aos desígnios da Iniciação Esportiva e o enfrentamento de questões, como a especialização precoce, mercantilização do ensino e, também, da racionalidade impregnada em métodos e didáticas de ensino, que atravancam o desenvolvimento de alunos/as e profissionais.

Ademais, a aplicação do questionário permitiu um alcance relevante de profissionais, do ponto de vista numérico. Contudo, não foi possível aferir, sob uma perspectiva longitudinal e qualitativa, as epistemologias da prática desses/as professores/as, bem como a dinamicidade das ações docentes, conferindo, assim, uma evidente limitação do estudo. Desse modo, sugere-se que futuros estudos possam abordar, ainda que com um *n* (bem) mais enxuto - e por exemplo, sob viés fenomenológico - o



cotidiano profissional dos/as professores/as e compreender particularidades e idiosincrasias a comporem seus saberes e o modo como se articulam às exigências do contexto de atuação.

## Financiamento

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001'.

## Referencias

- Bach, P. C. T., & Lovisolo, H. R. (2010). Escolas de futebol e a construção do estilo nacional. *Corpus et Scientia*, 6(2).
- Bento, R. R. (2021). Escolas de futebol: projeto social, futebol e dimensões dos conteúdos. *Esporte e Sociedade*, (11).
- Borges Novais, M. C., & Mourão, L. (2020). As treinadoras do futebol de mulheres no Brasil: desafios, estratégias e resistências. In M. Z. Martins & I. Wenzel (Orgs.), *Futebol de mulheres no Brasil: desafios para as políticas públicas* (pp. 101-115). CRV.
- Borges Novais, M. C., Mourão, L., Souza Júnior, O. M., Monteiro, I. C., & Pires, B. A. B. (2021). Treinadoras e auxiliares do futebol de mulheres no Brasil: subversão e resistência na liderança esportiva. *Movimento*, 27, e27023. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.106782>
- Capra, F. (2012). O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. Cultrix.
- Charlot, B. (2008). O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 17(30), 17-31.
- CONMEBOL, Confederación Sudamericana de Fútbol. (2019). Manual Orientador, Evolución. Luque.
- Damo, A. S. (2007). Do dom à profissão: a formação de futebolistas no Brasil e na França. Hucitec.
- De Mattos Dantas, M. (2022). Jogadores-peça, jogadores-produto e jogadores-empresa: elementos para a compreensão de diferenças geracionais nas categorias de base de futebol. *Desenvolvimento Social*, 28(1), 84–103.
- Dias, C., Pires Magalhães, M. de F., Castilho, C. T., Parolini, P. L., & Lima, M. R. de M. (2024). O mercado das escolinhas de futebol em Belo Horizonte. *Movimento*, 30, e30002. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.131964>
- Fabiani, D. J. F., Silva, L. F. N., Góes Júnior, A. L., Lima Júnior, J. B. G. & Scaglia, A. J. (2021). Brincar na pandemia: implicações para a Educação Física a partir do inventário da cultura lúdica. *Educación Física y Ciencia*, 23(4), e197, 1-16.
- Ferreira, H. J., do Carmo Salles, J. G., Mourão, L., & Moreno, A. (2013). A baixa representatividade de mulheres como técnicas esportivas no Brasil. *Movimento*, 19(3), 103-124.
- Ferreira, H. J., do Carmo Salles, J. G., & Mourão, L. (2015). Inserção e permanência de mulheres como treinadoras esportivas no Brasil. *Revista da Educação Física*, 26(1), 21-29.
- Fischer, T. G., Sandoval, G. O., Silva, L. F. N., & Scaglia, A. S. (2024). A pedagogia da rua ainda existe? Investigando a cultura lúdica de jogadores(as) profissionais de futebol nascidos a partir dos anos 2000. *Movimento*, 30, e30022. <https://doi.org/xx.xxxx/movimento.v30.e30022>
- Florenzano, J. P. (1998). Afonsinho e Edmundo: a rebeldia no futebol brasileiro. Musa.
- Franco, M. A. S. (2008). A pedagogia como ciência da educação. In M. A. S. Franco (Org.), *Pedagogia como ciência da educação* (2ª ed., pp. 71-108). Cortez.
- Freire, J. B. S. (2011). *Pedagogia do futebol*. (3ª ed.). Autores Associados.
- Freire, P. (2019). *Educação como prática de liberdade*. (45ª ed.) Paz e Terra.
- Gaspar, M. A., Morais, D. M. G., Júnior, A. C. V., & Debia, C. A. (2014). Marketing esportivo: um estudo das ações praticadas por grandes clubes de futebol do Brasil. *Podium Sport, Leisure and Tourism Review*, 3(1), 12-28.
- Ghidetti, F. F. (2020). Pedagogia do esporte e educação física: a convergência na busca da autonomia em relação aos significados culturais do esporte. *Movimento*, 26034-26049. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.96529>
- Godoy, L. B., Silva, L. F. N., Fabiani, D. J. F. & Scaglia, A. J. (2021). Reflexões sobre o brincar na sociedade contemporânea. *Ludicamente*, 10(20), 1-12.



- Godoy, L. B., & Scaglia, A. J. (2024). Os afetos provenientes do jogar: o devir jogador-artista por meio da experiência. *Fair Play, Revista de Filosofía, Ética y Derecho del Deporte*, 26, 32-52.
- Goellner, S. V., & Cabral, J. (2022). As pioneiras do futebol pedem passagem: conhecer para reconhecer. *Ludopédio*.
- González, B. (2023). "O lixo vai falar e numa boa". In O. M. Souza Júnior, R. S. Carvalho & D. Prado (Orgs.), *Do futebol moderno aos futebolis transmodernos*. EdUFSCAR, (pp. 273-292).
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto Editora, p. pp. 31-62).
- Leonardo, L., & Scaglia, A. J. (2022a). Temos que devolver o jogo ao(a) jogador(a): as dimensões éticas e morais da pedagogia dos esportes coletivos a partir de abordagens baseadas no jogo. *Movimento*, 28, e28040. <https://doi.org/xx.xxxx/movimento.v28.e28040>
- Leonardo, L., & Scaglia, A. J. (2022b). Esportividade, jogabilidade e trapaça: tensões ao valor da regra e suas implicações à Pedagogia do Esporte na gestão do treino e da competição na infância. *Fair Play: Revista de Filosofía, Ética y Derecho del deporte*, 22, 45-74.
- Loureiro, F. R. N. L. (2008). *Escolas de futebol: que preocupações?* (Dissertação de Licenciatura em desporto e educação física, Universidade do Porto, Faculdade de Desporto).
- Nogueira Silva, L. F. (2020). *A epistemologia do professor: questões didático-metodológicas no ensino da educação física* (Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física). Repositório UNICAMP.
- Oliveira, I. A. (2016). *Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades histórias e científicas*. Vozes.
- Aparecido de Oliveira, E., Alves de Lima, L., Collet, C., & Silva Reverdito, R. (2024). Currículo de formación para jóvenes futbolistas: aportes de especialistas en la materia (Training curriculum for young football players: contributions from experts in the field). *Retos*, 52, 657-665. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.101480>
- Paula Rodrigues, A. L., Neto, A. A. S., Marques, S. M. F., & Balzano, O. N. (2016). A formação de jovens atletas nas escolinhas de futebol em Fortaleza-CE. *RBFF-Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 8(31), 340-347.
- Pazzin, T. R. B. (2014). *Escolas de futebol: uma pesquisa sobre a formação dos treinadores e metodologia utilizada nas escolas de futebol de cidades do litoral norte do Rio Grande do Sul*. *RBFF-Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 6(22), 271-277.
- Pereira, A. K. R., Galatti, L. R., Thiengo, C. R., & Rodrigues, H. A. (2024). A identidade profissional de treinadores de escolas de futebol: entre o sonho e a insatisfação. *Movimento*, 30, e30024. <https://doi.org/xx.xxxx/movimento.v30.e30024>
- Pimenta, S. G. (2023). *Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória: princípios epistemológicos a uma práxis docente transformadora*. In A. M. Longarezi, S. G. Pimenta, & R. V. Puentes (Orgs.), *Didática Crítica no Brasil* (pp. 279-318). Cortez.
- Platvoet, S. W. J., Van Heuveln, G., Van Dijk, J., Stevens, T. & De Niet, M. (2023). An early start at a professional soccer academy is no prerequisite for world cup soccer participation. *Frontiers in Sports and Active Living*, 5, 1283003. <https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1283003>
- Reverdito, R. S., Scaglia, A. J., & Paes, R. R. (2009). *Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens*. *Motriz*, 15(3), 600-610.
- Sandoval, G. O., Silva, L. F. N., & Scaglia, A. J. (2022). A autonomia no ensino do futebol sob a perspectiva de treinadores e treinadoras. *Corpoconsciência*, 26(2), 134-148. <https://doi.org/xx.xxxx/corpoconsciencia.v26i2.134148>
- Sandoval, G. O., Godoy, L. B., & Scaglia, A. J. (2023). O jogador-de-desempenho joga o futebol-obsceno: o futebol na sociedade de Byung-Chul Han. *Esporte e Sociedade*, 16(38), 1-23.
- Santana, W. C. de. (2008). *Futsal: apontamentos pedagógicos na Iniciação e na Especialização*. Autores Associados.
- Santos, M. B., & Ferreira, L. A. (2024). A mulher treinadora só ganha o respeito quando prova que é boa: narrativas do presente e perspectivas de futuro. *Corpoconsciência*, e17207-e17207, 1-14.
- Scaglia, A. J. (1999). *O futebol que se aprende e o futebol que se ensina* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física). Repositório UNICAMP.
- Scaglia, A. J. (2014). *Pedagogia do futebol: construindo um currículo de formação para iniciação ao futebol em escolinhas*. In: Toledo, E., Nista-Piccolo, V. (Orgs.) *Abordagens pedagógicas do esporte: Modalidades convencionais e não convencionais* (pp. 16-67). Papirus.

- Scaglia, A. J., Reverdito, R. S., Santos, M. V. R., & Galatti, L. R. (2015). O processo organizacional sistêmico, a pedagogia do jogo e a complexidade estrutural dos jogos esportivos coletivos: uma revisão conceitual. In K. L. M. Lemos, P. J. Greco, & J. C. P. Morales (Orgs.), 5CIJD (Vol. 1, pp. 43-61). Casa da Educação Física.
- Scaglia, A. J., Costa, V. H. S., Bosco Júnior, J., Misuta, M. S., & Machado, J. C. (2021a). Posibilidades y potencialidades técnico-tácticas en diferentes juegos de pelota tradicionales que se juegan con los pies (Technical-tactics possibilities and potentialities in different traditional ball games played with feet). *Retos*, 39, 312-317. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.79350>
- Scaglia, A. J., Silva, L. F. N., Lima Júnior, J. B. G., Góes Júnior, A. L., & Machado, J. C. P. B. (2021b). Pedagogia do Jogo: bases conceituais e epistemológicas. In E. I. Silva & P. A. Silva (Orgs.), *A cultura e a pedagogia da rua nas aulas de Educação Física escolar: implicações para prática docente* (pp. 37-73). Alexa Cultural.
- Silva, L. F. N., Cortez, C. M., & Scaglia, A. J. (2021). Iniciação esportiva: perspectiva de alunos, pais e professores quanto às escolinhas de futebol. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 35(4), 231-228. <https://doi.org/xx.xxxx/rbefd.v35i4.231228>
- Silva, L. F. N., Leonardo, L., & Scaglia, A. J. (2021). Epistemologia da prática pedagógica na Educação Física e esporte: mapeamento a partir de um instrumento metodológico. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 25(274), 145-163.
- Silva, L. F. N., Thiengo, C. R., & Scaglia, A. J. (2022). Epistemes, pedagogias, didáticas e métodos no ensino e treinamento do futebol. In J. W. Santos (Org.), *Seminários: ciência & futebol*. CRV.
- Silva Filho, J. R., & De Araújo, W. C. (2019). Iniciação esportiva em futebol no desenvolvimento do sistema psicomotor de crianças: pesquisa em escolinha de futebol do IESP Faculdades. *Diálogos em Saúde*, 2(1), 82-97.
- Souza, J. C. C. (2001). *A transformação do futebol brasileiro: avanços e recuos na sua modernização e repercussões nas categorias de base*. (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Faculdade de Educação Física). Repositório UFSC.
- Solder, P. A., de Menezes, G. B., Yoshida, G. M. V., & Moreira, M. D. S. G. (2010). Escolinhas de futebol. *RBFF-Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 2(6), 135-145.
- Spaggiari, E. (2009). *Tem que ter categoria: construção do saber futebolístico* (Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas).
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artes Médicas.
- Tardif, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, 34(123), 551-571. Tardif, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, 34(123), 551-571.
- Tardif, M. (2014). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In M. Tardif (Org.), *Saberes docentes e formação profissional* (17ª ed., pp. 245-276). Vozes.
- Thiengo, C. R & Scaglia, A. J. (2020). *O futebol e os futebolistas do futuro: análise do currículo presente na formação de futebolistas de alto rendimento a partir de um estudo de caso*. Brasília: Trampolim; Ministério da Cidadania.
- Toledo, L. H. (2002). *Lógicas no futebol*. Hucitec.
- Valentin, R. B., & Coelho, M. (2005). Sobre as escolinhas de futebol: processo civilizador e práticas pedagógicas. *Motriz: Revista de Educação Física*, 11(3), 185-197.
- Viana, R. O. M., Góes Júnior, A., Lima Júnior, J. B. G., Krahenbuhl, T., Leonardo, L., Scaglia, A. J., & Machado, J. C. B. P. M. (2024). Análisis del comportamiento verbal de entrenadores de fútbol en competición base (Analysis of coaches' behavior in soccer youth competition). *Retos*, 58, 344-351. <https://doi.org/10.47197/retos.v58.102895>

## Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Luis Felipe Nogueira Silva  
Thomas Guido Fischer  
Rodrigo Baldi Gonçalves  
Gabriel Ribeiro Sais  
Alcides José Scaglia

luisfelipenogu@gmail.com  
t194397@dac.unicamp.br  
rodrigonalves\_outlook.com  
g235002@dac.unicamp.br  
scaglia@unicamp.br

Autor/a e Tradutor/a  
Autor/a  
Autor/a  
Autor/a  
Autor/a

