

Open Access

PARA ALÉM DO MÉTODO E DA DIDÁTICA NAS ESCOLAS DE FUTEBOL: A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE FUTEBOL NA INICIAÇÃO ESPORTIVA

Luis Felipe Nogueira Silva^{1*} Gabriel Ribeiro Sais² Gabriel Orenge Sandoval³ Alcides José Scaglia⁴

¹ Universidade Federal de Minas Gerais; ^{2,3,4} Universidade Estadual de Campinas

Resumo: O estudo teve o interesse de investigar, caracterizar e analisar as epistemologias e abordagens pedagógicas que compõem o processo de mobilização de saberes profissionais, materializados didaticamente, por parte de dois profissionais de Educação Física em sua prática pedagógica na Iniciação Esportiva em escolas de futebol. Para tanto, os participantes do estudo responderam ao questionário esportivo-pedagógico¹, tiveram suas aulas observadas e suas condutas anotadas em um Diário de Campo cujos resultados, a partir de análise e interpretação à luz de literaturas científicas que concernem à Epistemologia da Prática sob a égide da Pedagogia do Esporte, foram articulados de modo a serem agrupados em categorias que sintetizam o perfil epistemológico de cada indivíduo. Assim, a epistemologia da prática dos profissionais que ensinam futebol em ambientes formais parece sustentada por princípios basilares de abordagens pedagógicas calcadas pelas teorias do conhecimento empirista e interacionista. Todavia, alguns contrassensos epistemológicos estão presentes nas ações dos participantes em função do empirismo arraigado em contextos de educação formais; da constituição de crenças e concepções engendradas pelo paradigma hegemônico e sua racionalidade técnica; do tempo de atuação profissional e capacidade de autorreflexão; e das necessidades em oferecer respostas pragmáticas ao contexto pedagógico dinâmico e multiforme. Desse modo, urge, nos processos formativos contínuos no âmbito da Educação Física – em especial à subárea da Pedagogia do Esporte – o estímulo às reflexões que transcendam o debate quanto à qualidade do método - uma vez que, justamente, o método, assim como a didática, emergem pedagogicamente como produto das epistemologias que compõem os saberes profissionais de um indivíduo; das intencionalidades empreendidas nos processos e objetivos delineados; e na relação possível com o ambiente de intervenção e suas culturas.

Palavras-chave: epistemologia da prática; escolas de futebol; iniciação esportiva; Pedagogia do Esporte;

* Luis Felipe Nogueira Silva. luisfelipenogu@gmail.com; Universidade Federal de Minas Gerais; Av. Presidente Carlos Luz, 6627, 31270-901, Pampulha, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

BEYOND METHOD AND DIDACTICS IN SOCCER SCHOOLS: THE EPISTEMOLOGY OF PRACTICE TEACHER IN SAMPLING YEARS

Abstract: This study aimed to investigate, characterize, and analyze the epistemologies and pedagogical approaches underpinning the mobilization of professional knowledge—didactically materialized—by two Physical Education teachers in their pedagogical practices within the scope of Sports Initiation in soccer schools. To achieve, participants completed a sports-pedagogical questionnaire¹, had their classes observed, and their instructional behaviors recorded in a field diary. The data were analyzed and interpreted as of scholarly literature concerning the Epistemology of Practice, framed by the theoretical foundations of Sports Pedagogy. The results were categorized to synthesize the epistemological profiles of each participant. Findings indicate that the professionals' pedagogical practices are primarily grounded in foundational principles of pedagogical approaches informed by empiricist and interactionist theories. However, epistemological inconsistencies were identified, emerging from factors such as the entrenched empiricism typical of formal educational contexts; the formation of beliefs and conceptions shaped by a hegemonic paradigm marked by technical rationality; the professionals' duration of teaching experience and their capacity for critical self-reflection; as well as the demand for pragmatic responses within a dynamic and multifaceted pedagogical environment. These findings underscore the urgent need for continuous professional development in Physical Education—particularly within the subfield of Sport Pedagogy—to foster epistemological reflection that transcends debates limited to methodological effectiveness. This is particularly relevant considering that methods and didactic strategies emerge as pedagogical expressions of the epistemologies that shape professional knowledge, influenced by educators' intentionalities, their defined objectives, and the socio-cultural characteristics of the learning environment.

Key words: epistemology of practice; soccer schools; sampling years; Sports Pedagogy;

Introdução

Se dá o nome de epistemologia à ciência que estuda a origem do conhecimento e abrange o estudo do conjunto de saberes necessários para a prática profissional diária do docente, investiga o conhecimento nas ações, aplicações, produções e usos do professor, sendo necessária para que ocorra a problematização da prática docente². Cada epistemologia possui uma organização de teorias e conceitos, que balizam as relações entre os sujeitos e estão alinhados a processos de concepção, organização e interpretação do conhecimento clarificados pela noção de paradigma.³

O paradigma tradicional, alicerçado pela racionalidade técnica concebida sob a égide do pensamento newtoniano-cartesiano, se constituiu pela ciência medieval e se sofisticou pela ciência moderna: a compreensão dos fenômenos mundanos está, nesta concepção, regido pelo controle e previsibilidade das leis, casualidade e objetividade nas relações entre ser humano e meio e a crença no progresso linear e determinista.^{4, 5, 6;}

O paradigma da racionalidade técnica ampara a teoria do conhecimento inatista, que, para justificar a apreensão de conhecimentos e saberes pelos indivíduos, se utiliza a ideia de que existe um conhecimento essencial, universal e pré-concebido, manifestado intuitivamente sob a condição de dádiva.^{2, 4}

Também alicerçado pelo paradigma da racionalidade técnica, a teoria do conhecimento empirista tem como premissa para a formação do conhecimento humano a experiência, resumida às vivências de cada indivíduo, que, neste caso, é como uma tábula rasa, intocável e preenchida conforme ele as adquire.^{2, 4}

No esporte, um fenômeno concebido pela modernidade, a exacerbação das teorias do conhecimento derivadas do paradigma da racionalidade técnica, se dá pela utilização do método de ensino analítico-tecnista, baseada na repetição de gestos motores e mecânicos apurados e precisos. O indivíduo que usufrui do tecnicismo concebe a aprendizagem esportiva pela reprodução de gestos estereotipados: o jogo em seu caráter complexo, caótico, irredutível e imprevisível é moralmente refreado pela noção de *esportear* e pedagogicamente mutilado em favor da centralização didática, unilateral e autocrata, e ênfase nos aspectos técnicos – predominante na iniciação esportiva voltada ao futebol.⁸

A superação do paradigma da racionalidade técnica tem, na teoria da

complexidade e na compreensão filosófica, pedagógica, estética e ética do desgaste da modernidade (que sustentou, desde o Iluminismo, os princípios das teorias do conhecimento inatista e empirista) fatores que pavimentam o caminho rumo à uma pretensa ruptura. O processo, demarcado pela modernidade reflexiva, tem consolidado a teoria do conhecimento interacionista como alternativa ao inatismo e empirismo epistemológico.^{3,9}

Pautada na ressignificação das relações entre docente-aluno e indivíduo-mundo, a teoria do conhecimento interacionista advoga em favor da interação entre pares para construção de saberes – ainda que a qualidade das interações esteja no mesmo plano moral da racionalidade técnica e do essencialismo filosófico. Do ponto de vista educacional, o interacionismo evocou teorias que tensionam o *status quo*, como o escolanovismo, o socio-construtivismo, a epigenética e abordagens críticas e pós-críticas, além do modelo ecológico; e no ensino de esportes, pela ascensão das emergentes tendências da Pedagogia do Esporte, que culminaram na estruturação das Game-Based Approaches (GBA's) – modelos e abordagens de ensino que usufruem dos jogos, enquanto objetivos culturais, e do protagonismo discente para alcançar seus objetivos.^{8,10,11}

Isto posto, o presente estudo teve o interesse de investigar, caracterizar e analisar a prática pedagógica de professores de futebol, se valendo da epistemologia da prática, enquanto conceito elementar para identificação e compreensão dos múltiplos saberes orientados à prática profissional e considerando a Pedagogia do Esporte como subárea da Educação Física responsável por articular práticas corporais envolvidas nos esportes e seus atores, bem como reunir informações a respeito da organização, sistematização, aplicação e avaliação das mesmas durante as práticas esportivas e processos de ensino-aprendizagem.^{12,13}

Materiais e Métodos

O estudo tem natureza qualitativa e foi regulamentado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, pela aprovação do parecer nº (informação removida para manutenção da confidencialidade dos autores do estudo).

A amostra foi escolhida por conveniência geográfica e teve como critério a

atuação docente no âmbito das escolas de futebol por, no mínimo, 24 meses até a aplicação do estudo. As aulas de futebol observadas foram ministradas para meninos e meninas de 11 a 13 anos, inseridos no contexto de iniciação esportiva. A escolha dos dois participantes se deu, também, por apresentarem o mesmo período de atuação profissional (24 meses) na instituição onde o estudo aconteceu, de modo que possíveis implicações epistemológicas nas práticas docentes não fossem contaminadas por maior ou menor proximidade relacional em função do tempo de imersão no contexto de estudo.

Apesar do número reduzido de participantes, o desenho metodológico qualitativo do estudo privilegia a profundidade da análise sobre a amplitude numérica. A pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos em profundidade e em seu contexto específico, o que justifica a opção por um número restrito de casos, desde que representativos e ricos em complexidade. Assim, a amostra selecionada permitiu uma exploração densa das práticas docentes em seus múltiplos significados epistemológicos e pedagógicos.^{14, 15}

Ademais, o estudo articulou os resultados do questionário esportivo-pedagógico¹, validado por peritos, bem como na observação não-participante a partir da descrição, via Diário de Campo, de três aulas de 60 minutos cada pelos dois docentes participantes, para que fossem obtidas informações relacionadas, respectivamente, às posições, opiniões e descrições das características ideais dos métodos e didáticas empregados no ensino do futebol no contexto de escolas de futebol.¹⁴

A análise dos dados ocorreu de maneira distinta para cada instrumento utilizado. As informações obtidas por meio da aplicação do questionário esportivo-pedagógico¹ foram tratadas seguindo o protocolo estabelecido por seus autores – para identificar maior ou menor aproximação com as teorias do conhecimento inatista, empirista e interacionista.

A observação da prática docente teve sua análise fundamentada pela técnica da Análise de Conteúdo¹⁶, tendo como proposta uma análise categorial indutiva, a partir das teorias do conhecimento¹ que sustentam epistemologicamente as abordagens pedagógicas¹⁷ consonantes às ações ensejadas. Logo, o conteúdo dos registros das ações dos professores – aquelas que mais se repetiram no período de observação – foram agrupados em categorias, segundo reagrupamentos analógicos. O método seguiu três etapas que se complementam: pré-análise, descrição analítica e interpretação

inferencial¹⁵. As categorias de análise utilizadas para agrupar as diferentes unidades de significado foram ligadas às tendências epistemológicas trabalhadas no arcabouço teórico deste trabalho e que pode ser observada pela Tabela 1:

Tabela 1 – Categorias utilizadas na Análise de Conteúdo^{1, 15}

TEORIAS DO CONHECIMENTO	TEORIAS DA EDUCAÇÃO	CATEGORIA
INATISMO	LIBERAIS	ABORDAGEM NATURALISTA
EMPIRISMO		ABORDAGEM TRADICIONAL
		ABORDAGEM BEHAVIORISTA
		ABORDAGEM TECNICISTA
INTERACIONISMO		ABORDAGEM HUMANISTA
		ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA
	ABORDAGEM ESCOLANOVISTA	
	PROGRESSISTAS	ABORDAGEM SÓCIO-CULTURAL
		ABORDAGEM HISTÓRICO-CRÍTICA
		ABORDAGEM ECOLÓGICA

Resultados

Os resultados provenientes do questionário esportivo-pedagógico¹ evidenciam maior identificação dos participantes com a teoria do conhecimento interacionista, em relação às teorias inatista e empirista (Figura 1). Há, inclusive, similaridade na proporção de identificação de ambos os participantes em relação ao trio de teorias do conhecimento, que balizam as abordagens pedagógicas suscitadas no emprego de métodos e didáticas na prática pedagógica – estando o interacionismo a frente do empirismo e do inatismo, nesta ordem.

Seguindo a categorização do questionário esportivo-pedagógico, é possível inferir que a identificação do participante A com a teoria do conhecimento interacionista é fortíssima; com a teoria do conhecimento empirista é forte; e com a teoria do conhecimento inatista é transitória. Sob a mesma lógica, quanto ao participante B, sua identificação com o interacionismo pode ser categorizada como forte, enquanto às teorias do conhecimento empiristas e inatistas estão categorizadas, respectivamente, como transitório e fraco.

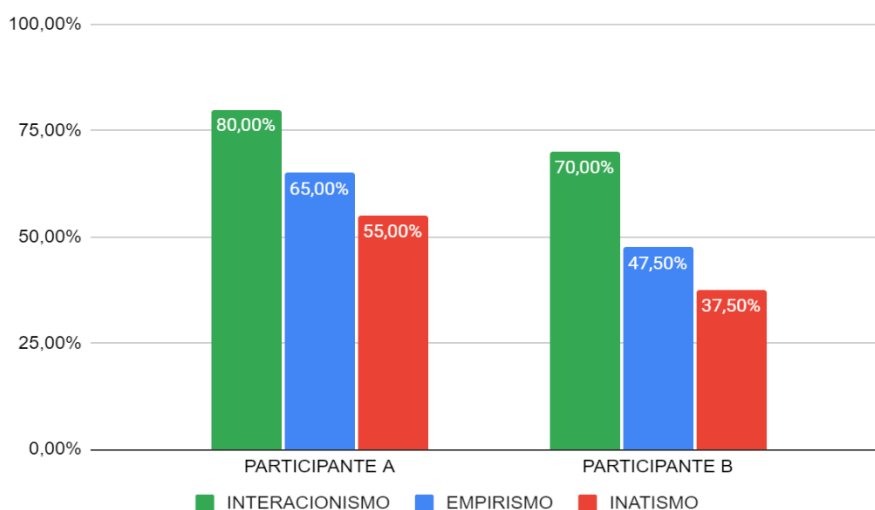


Figura 1 – Panorama geral dos participantes A e B quanto à identificação com as teorias do conhecimento¹

A articulação entre os registros obtidos a partir do Diário de Campo sobre ações que concernem as escolhas de método e didática permitiu, a partir da literatura que constitui o *framework* deste estudo, interpretações quanto às abordagens pedagógicas proeminentes e das teorias do conhecimento que as alicerçam – tanto por parte do Participante A (Tabela 2) e Participante B (Tabela 3).

Cabe ressaltar que as ações descritas na Unidade de Contexto das Tabelas 1 e 2 são provenientes de um padrão identificado pelas observações dos pesquisadores às aulas ministradas pelos participantes do estudo – que foram divididas em três momentos: introdução, desenvolvimento e finalização.

Finalmente, a relação entre as respostas obtidas a partir do questionário¹ a interpretação epistemológica das ações docentes ensejadas por Participante A (Figura 2) e Participante B (Figura 3) durante aulas de futebol, possibilitaram a construção de um gráfico de radar para evocar a identificação dos participantes do estudo com cada uma das teorias do conhecimento (inatismo, empirismo e interacionismo) a sustentarem suas escolhas quanto à abordagem pedagógica, métodos e qualidade da didática evocada na prática profissional:

Tabela 2 – Quadro contendo a interpretação pedagógica e epistemológica das ações registradas do Participante A:

UNIDADE DE CONTEXTO	ABORDAGEM PEDAGÓGICA PROEMINENTE	TEORIA DO CONHECIMENTO
O docente fazia uso de tom de voz imperativo e demonstrava uma estética autoritária: braços cruzados, peito estufado, em pé (enquanto os alunos permanecem sentados à sua frente), executando perguntas depreendem respostas objetivas (sim ou não) na explicação da sequência de atividades que comporão a aula.	PEDAGOGIA TRADICIONAL	EMPIRISMO
Na atividade de aquecimento, geralmente voltadas às capacidades físicas, havia pouca intervenção docente.	PEDAGOGIA HUMANISTA	INTERACIONISMO
Docente ensejava suas determinações na atividade pós-introdutória - em tom imperativo - para que alunos, durante o jogo o proposto, fizessem exatamente os movimentos táticos e técnicos explanados.	PEDAGOGIA BEHAVIORISTA	EMPIRISMO
As atividades costumam ensejar princípios do método situacional. O critério de divisão dos grupos (por idade + capacidade do jogo) insufla que o docente reconhece a importância de dar autonomia somente aos que têm capacidade para tê-la.	PEDAGOGIA HUMANISTA	INTERACIONISMO
Os feedbacks sugeriam que os alunos estavam, na maior parte das vezes, errados e que os conhecimentos do treinador seriam superiores aos que os alunos tem sobre o jogo. Logo, suas ações (que não correspondem aos desígnios do docente) são consideradas inadequadas.	PEDAGOGIA TRADICIONAL	EMPIRISMO
A explicação das atividade seguintes era centrada no docente: ele mesmo descrevia os possíveis problemas, as soluções desejáveis e o comportamento esperado. Havia ênfase na dimensão técnica, bem como o direcionamento prévio das ações.	PEDAGOGIA TECNICISTA	EMPIRISMO
Os feedbacks sobre o jogo permaneciam centrados nos desígnios do docente. Havia um teor de superioridade docente sobre os alunos, evidenciada pelo uso de determinadas palavras (óbvio e obviamente) e pouca abertura para perguntas.	PEDAGOGIA TECNICISTA	EMPIRISMO

<p>Ao introduzir o jogo formal, exigia que os alunos façam uso das competências e habilidades exigidas por ele nos jogos anteriores. Elencava "comportamentos óbvios" que deveriam embasar as ações de jogo dos alunos.</p>	<p>PEDAGOGIA BEHAVIORISTA</p>	<p style="background-color: #0070C0; color: white; text-align: center; padding: 10px;">BEHAVIORISMO</p>
<p>No jogo formal, realizava pausas rápidas e, dentro de quadra, gesticula e, em tom imperativo, desaprova as ações dos alunos e ordena que "acelerem" o jogo.</p>	<p>PEDAGOGIA BEHAVIORISTA</p>	
<p>Em alguns momentos, realizava uma pausa maior: tinha falas contundentes, desaprovando as ações dos alunos durante a primeira parte do jogo formal. Nesse momento os alunos deveriam direcionar suas atenções a ele: “Quero todo mundo olhando para o treinador, já!” – reverberava.</p>	<p>PEDAGOGIA TECNICISTA</p>	
<p>Ao retomar o jogo formal, suas intervenções verbais passam a ser ainda mais constantes, visando manter ou introduzir seus alunos à um estado de atenção análogo ao estado de jogo. Passa a direcionar as ações que abarcam as dimensões técnica e tática dos alunos.</p>	<p>PEDAGOGIA BEHAVIORISTA</p>	
<p>Costumava realizar mais uma pausa: não era incomum que "congelasse" os alunos de uma das equipes para que a outra realize uma jogada ofensiva orientada pelo docente até a concretização do gol.</p>	<p>PEDAGOGIA BEHAVIORISTA</p>	
<p>No retorno ao jogo formal, o docente costumava exigir que a jogada tramada no momento seguinte fosse repetida. Ao verificar o sucesso do pedido, oferece um feedback positivo à equipe executora.</p>	<p>PEDAGOGIA BEHAVIORISTA</p>	
<p>Nas atividades de "volta à calma", parecia conferir uma espécie de autonomia aos alunos raríssima no desenvolvimento das aulas. No entanto, sem abrir mão de intervenções verbais via feedbacks positivos.</p>	<p>PEDAGOGIA HUMANISTA</p>	INTERACIONISMO
<p>De modo geral, havia um teor passivo-agressivo nas ações e intervenções docentes, cujas interações enfatizavam respostas previamente dadas durante as aulas - de modo verbal ou executadas. A dinâmica permanecia centrada no docente (o único em pé). Costumava elogiar aqueles que cumpriam à risca seus desígnios.</p>	<p>PEDAGOGIA BEHAVIORISTA</p>	EMPIRISMO

Tabela 3 – Quadro contendo a interpretação pedagógica e epistemológica das ações registradas do Participante B:

UNIDADE DE CONTEXTO	ABORDAGEM PEDAGÓGICA PROEMINENTE	TEORIA DO CONHECIMENTO
Introdução dos conteúdos e objetivos das aulas tinha docente e alunos em disposição horizontalizados (sentados).	PEDAGOGIA HUMANISTA	INTERACIONISMO
Atividades de "ativação" enfatizavam exercícios coordenativos e, em muitas vezes, aconteciam em tom de descontração entre docente e alunos.	PEDAGOGIA HUMANISTA	
Na introdução das atividades pós-introdutórias, costumeiramente jogos conceituais, docente costumava construir uma linha de raciocínio com alunos para evidenciar a importância do conteúdo da aula. Alunos se concentravam ao seu entorno no momento da fala.	PEDAGOGIA HUMANISTA	INTERACIONISMO
Docente costumava ensinar orientações das movimentações desejadas para que objetivo da aula fosse atingido. Se utilizava, também, de regras restritivas nos jogos utilizados - ali, passava a ter uma postura centralizadora.	PEDAGOGIA TECNICISTA	EMPIRISMO
Docente costumava interromper o jogo e perguntar aos alunos o que havia de errado. Ao contestar a resposta dos alunos, dava novas indicações do que deve ser feito para que a lógica, tema da aula, consiga existir dentro do jogo, enfatizando a dimensão técnica.	PEDAGOGIA BEHAVIORISTA	
Exigia, em suas intervenções verbais, ações que requereriam raciocínio, inteligência e uso da cognição aos alunos quando estivessem sem a bola.	PEDAGOGIA COGNITIVISTA	
Nessas atividades, exigia concentração máxima dos alunos para atingir os objetivos e determinações prévias. Se tivessem sucesso, alunos teriam "direito" de disputarem o "coletivo" (jogo formal).	PEDAGOGIA BEHAVIORISTA	

Costumava desaprovar movimentos que infringiam as limitações impostas por regras pelo uso de tom imperativo de voz.	PEDAGOGIA TECNICISTA	
Docente esboçou uma reflexão coletiva e problematizou a falta de respeito entre os alunos e com os profissionais da instituição. Interrompeu a aula e perguntou aos alunos o que seria o futebol para eles. Depois de ouvir todos aqueles que quiseram se expor, tornou a utilizar um tom de voz imperativo, reprimindo as reclamações sobre as regras aplicadas e exigindo disciplina.	PEDAGOGIA TECNICISTA	
Docente não hesitava em interromper os jogos conceituais, quando o comportamento exigido não era praticado pelos alunos. Nesses momentos, fazia perguntas diretivas sobre o andamento da aula.	PEDAGOGIA BEHAVIORISTA	
No feedback sobre as atividades que antecediam o jogo formal, fazia uso de dinâmica com perguntas diretivas e objetivas, explicando os porquês de solicitar alguns comportamentos e da reprovação de ações indesejáveis se utilizando de jogadores e equipes de alto rendimento para justificá-las.	PEDAGOGIA TECNICISTA	
Quando questionado pelos alunos sobre os objetivos e conteúdos das aulas, docente costumava responder que os temas seriam rotativos e definidos a partir da observação da equipe técnica quanto às "deficiências" dos mesmos.	PEDAGOGIA TECNICISTA	
Ao final das atividades pré-jogo formal, docente buscava persuadir alunos com indagações sobre os objetivos das aulas e a necessidade de cumprimento das ações para reprimir dificuldades apresentadas em aulas anteriores.	PEDAGOGIA CONSTRUTIVISTA	INTERACIONISMO
No jogo formal, durante as ações com a bola, alunos não deveriam pensar, segundo docente, apenas agir com a intuição, sem guardar posição.	PEDAGOGIA TRADICIONAL	INATISMO
Docente passava diretrizes e posicionamentos antes do início do jogo formal, mas não costumava intervir verbalmente durante a atividade.	PEDAGOGIA HUMANISTA	INTERACIONISMO
No feedback final, docente questionava que conteúdos haviam sido desenvolvidos, como alunos avaliavam o próprio desempenho e cumprimento dos objetivos. Quando não alcançados, questionava e problematizava de modo aberto e até dialógico. Utilizava tom de voz baixo e se agachava para dialogar com os alunos, já sentados.	PEDAGOGIA HUMANISTA	

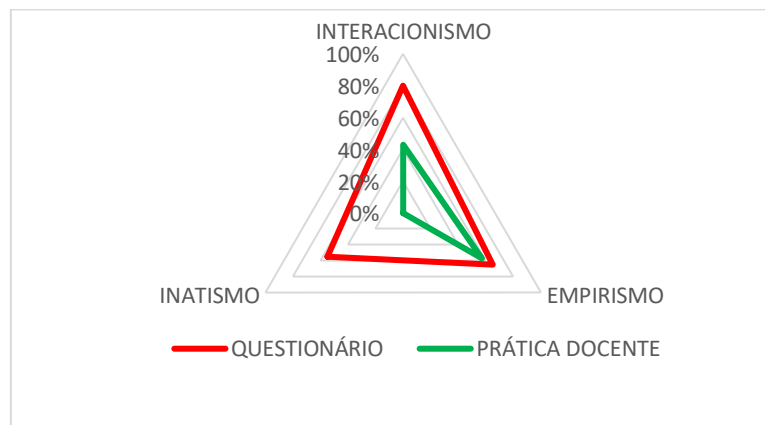


Figura 2 – Perfil epistemológico do Participante A.

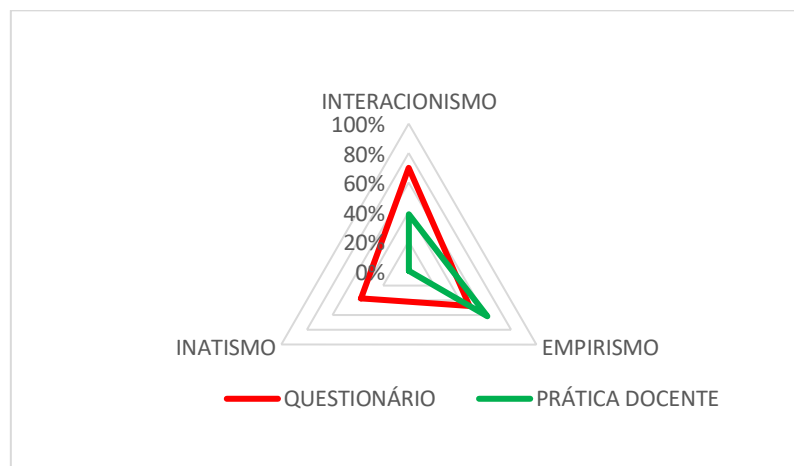


Figura 3 – Perfil epistemológico do Participante B.

Discussão

Primeira etapa formal a constituir o processo educacional voltado à prática de esportes, a Iniciação Esportiva precede os estágios de Especialização ou de Participação contínua. No Brasil, as escolas de futebol se constituíram, desde meados do Século XX, como ambiente formal de ensino, aprendizagem, vivência e treinamento desta modalidade esportiva consonante, justamente, à Iniciação Esportiva – seja ela tardia (direcionada a adultos) ou para crianças e adolescentes, contexto deste estudo.

A compreensão do contexto de intervenção docente, objeto analisado neste estudo, é cara à discussão aqui pretendida: afinal, o ambiente profissional evocou nuances dissonantes entre as crenças, arraigadas epistemologicamente, apresentadas no questionário esportivo-pedagógico e a prática efetiva quanto à articulação entre métodos e didáticos empregados na ação pedagógica voltada ao ensino do futebol, por parte do Participante A e B.

Nesse sentido, a teoria do conhecimento interacionista foi aquela com a qual os participantes do estudo mais demonstraram identificação, ainda que o *score* obtido às teorias inatista e empirista não tenha sido desprezível. O que infere influência de ambas na composição dos saberes docentes voltados ao ensino de esportes, reforçando uma espécie de sincretismo epistemológico, na medida em que a discussão sobre a origem dos saberes forjadas para atuação profissional, bem como a problematização teórico-prática em como cada uma das teorias do conhecimento é reverberada nos métodos e didáticas ensejados parece, ainda, incipiente.

No caso do participante A, com base na maneira como conduziu suas aulas, é possível identificar nas dinâmicas com os alunos um caráter predominantemente empirista apoiado em uma abordagem pedagógica tecnicista: nela, o docente é a uma referência intelectual e técnica da aula, adotando, para isso, uma postura imperativa e ações pedagógicas compostas de falas longas e perguntas objetivas e diretivas que seguem a linha de raciocínio proposta pelo treinador e que, geralmente, não são acompanhadas de questionamentos por parte dos alunos.^{4,8}

O empirismo foi clarividente, também, na medida em que Participante A buscava direcionar e manejar as ações dos alunos antes e durante a realização das atividades – impondo, de modo verbal, restrições de possibilidades. Havia ali, de forma implícita, uma relação de hierarquização de conhecimento: os alunos deveriam obedecer ao Participante A, por sua condição professoral. A legitimidade, decorrente das experiências e do cargo ocupado, esteve à mostra dada a passividade dos alunos face à apresentação dos conteúdos e nos momentos de condução didática: pareciam aguardar que o docente, tal qual numa educação bancária, depositasse seus conhecimentos em si próprios, para que tivessem condições de reproduzi-lo – sobretudo, aqueles relacionados à dimensão técnica do jogo de futebol.^{4,8,17}

Participante A, além disso, mesmo que se utilizasse de um método de ensino calcado na Iniciação Esportiva Universal (um dos modelos de ensino tidos como rompedores do paradigma da racionalidade que aventa as teorias do conhecimento inatista e empirista e que, por sua vez, configuram as Game-Based Approches) prevendo a utilização de jogos nas atividades das aulas, sua didática sugere forte aproximação com a abordagem tecnicista – ou à uma espécie de neotecnicismo reconfigurado.^{8,17}

Suas intervenções, caracterizadas por uma postura sempre ereta, com braços apoiados e falas contundentes, além da ênfase na dimensão técnica, propunham certa fragmentação e reprodução acrítica dos conteúdos, de modo que o docente estabelecia de modo unilateral,

certa supremacia intelectual para, mais do que apontar caminhos, solucionar, ele mesmo, as emergências do jogo.

Foi possível observar em intervenções pedagógicas que se afastaram do tema da aula e que tinham como objetivo a correção do comportamento dos alunos durante a aula, uma prática cuja concepção se alicerça em uma epistemologia empirista, havendo a utilização de uma postura autoritária e tom imperativo, o que caracteriza uma abordagem behaviorista. Ao se deparar com situações que tensionam aquilo que está posto, demonstrando nervosismo, o professor utiliza de abordagens behavioristas e tradicionais a fim de atingir o objetivo da aula. Logo, sua intenção pedagógica é, em suma, interacionista, mas suas ações, por vezes, acabam sendo tradicionais e empiristas. Seu desprezo por ser a autoridade inquestionável durante a aula fica claro quando, logo após utilizar de uma abordagem comportamental (que requer de tal referência), faz piada com os alunos de uma dinâmica de aula onde o professor ordena as ações e o aluno acata.

A relação do Participante A com o interacionismo, portanto, não ultrapassava a não utilização de atividades consonantes ao método analítico-sintético, em favor da instrumentalização de jogos como meio para transferir o conteúdo determinado.

Algo próximo ocorria ao Participante B, com o adendo de sua forte aproximação com a corrente *behaviorista* da psicologia, mãe da abordagem pedagógica behaviorista: as ações dos alunos eram tangenciadas pela condição de estímulo-resposta, inclusive como estratégia disciplinar – exemplificado pela “chantagem” de não permitir a realização do jogo formal se as atividades não acontecessem da maneira “correta”.

Além disso, durante as atividades, tanto Participante A, como Participante B, preocuparam-se em manipular espaço de jogo, regras e a gestão de espaços dos alunos, de modo que as possibilidades e potencialidades emergidas do jogo, enquanto fenômeno acabasse reduzido aos desígnios docentes.

Mesmo no desenvolvimento de jogos reduzidos as intervenções verbais docentes, inseridos no contexto de Especialização esportiva podem ser assertivas e contundentes, a depender as intencionalidades e sensibilidade pedagógica evocada.¹⁸ A reprodução de postura semelhante, aventada por Participantes A e Participante B, na Iniciação Esportiva, traz à tona questões como: a sobreposição do método elegido frente à didática para caracterização epistemológica de uma prática; e a falta de sintonia quanto à compreensão do contexto de atuação: posturas inerentes aos docentes no âmbito da Especialização sendo reproduzidas na Iniciação Esportiva, elevando os riscos de impregnação da especialização precoce e da

heteronomia moral no processo formativo dos alunos – elementos que confrontam as expectativas de seus responsáveis naquele contexto.^{19, 20}

O fato de Participante A se considerar um “treinador” e não um “professor”, em pleno contexto de Iniciação Esportiva, oferece a noção de que a constituição de seus saberes está orientada ao empirismo pedagógico – e é comum a maioria dos/as profissionais que ocupam esse cargo. Ele se enxerga como alguém que, ao encontro do que prevê a etimologia do termo “*coach*”, que remete ao húngaro “*kocsi szekér*”, traduzido em treinador para o português, orienta, treina e ensinar como conduzir um objeto – não necessariamente de forma crítica – ao seu destino, tal qual um cocheiro. Os fins justificariam os meios, portanto.

Do ponto de vista didático, Participante B evocou sua identificação com o interacionismo aventado no questionário, sobretudo nos momentos de introdução e finalização das aulas. Pareceu, naquelas circunstâncias, flertar com princípios das abordagens pedagógicas humanista e construtivista ao deter postura consideravelmente mais despojada em relação ao desenvolvimento da aula, bem como se mostrou aberto aos questionamentos, e provocações que demandavam alguma reflexividade evidenciando certa horizontalidade relacional.²¹

No desenvolvimento da aula, porém, Participante B demonstrou outra identidade. Em situações de alta dinamicidade, que exigem pragmatismo para resolução das inúmeras demandas emanadas no ambiente de aprendizagem se valeu de abordagens pedagógicas conservadoras, norteadas pelo empirismo. Ainda que “bem-intencionado”, Participante B pareceu se refugiar em uma postura didática que soava mais conveniente ao contexto.⁸

A influência do empirismo nos contextos educacionais brasileiros, principalmente os voltados à prática esportiva, é, senão, voraz, de modo a influenciar a mobilização de saberes de Participante A e Participante B sob a égide da racionalidade técnica, que, nem mesmo o jogo e a identificação teórica com propostas interacionistas foram capazes de dirimir – ainda que, naquele ambiente, tenha parecido suficiente para atender os objetivos pedagógicos traçados e a manutenção da educabilidade: ao mesmo tempo em que liberta, também aprisiona.^{22, 23, 24}

Há, nesse sentido, o papel da temporalidade, enquanto uma das características dos saberes profissionais docentes, na medida em que episódios e processos de vida são fatores de ressignificação identitária profissional e epistemológica. Enquanto Participante A detinha 15 anos de docência, Participante B, havia recém-completado seu segundo ano como profissional de Educação Física: o primeiro, já tendo vivido a etapa de estabilização do repertório teórico-

prático; o segundo, vivendo o momento de entrada à profissão: buscando, enquanto molda sua identidade profissional, “sobreviver”, se adequando (provido de inseguranças) ao ambiente de atuação – ainda tido como muito vulnerável.^{25.26.27}

Assim, a influência do tempo de atuação profissional pareceu decisiva na composição epistemológica de cada docente, na medida em que está associada a diferentes estágios na constituição da identidade profissional e da mobilização dos saberes docentes. O Participante A, com maior bagagem prática e inserido há mais tempo em contextos tradicionalmente tecnicistas, parece consolidar saberes mais naturalizados e resistentes à reflexão crítica. Já o Participante B, embora mais aberto ao diálogo e à horizontalidade, revelou oscilações e inseguranças típicas do início da carreira, o que pode ter levado ao uso de estratégias mais conservadoras em contextos de maior exigência. Essa assimetria reforça a importância de considerar a temporalidade como fator relevante nas interpretações quanto à epistemologia da prática docente.^{25.27}

Tanto Participante A, quanto Participante B, a despeito do tempo de trajetória profissional no ambiente do estudo são influenciados, em maior ou menor medida, por cada uma das três grandes teorias do conhecimento que remetem às epistemologias que sustentam a vida corrente e a prática profissional docente, denotando, a princípio, grandes contradições epistemológicas, dadas as características de cada uma delas.²⁷

Tais idiossincrasias são inerentes à docência e, também, aos/às profissionais de Educação Física no Brasil. Portanto, o estudo não tem intuito de “criminalizar” os contrassensos teórico-práticas apresentados pelos participantes. O que não invalida a problematização e complexidade quanto aos desafios empreendidos por docentes nas escolas de futebol. Ali, acabam entranhados à massificação de métodos e a padronização de abordagens pedagógicas (que reforçam, a partir da didática, a necessidade de que é preciso ser uma figura autoritária), frequentemente impulsionadas por interesses externos, que influenciam a configuração de saberes profissionais, na medida em que limitam e comprometem a criatividade e a individualidade.²⁷

Interpretar as epistemologias que sustentam a prática docente nas escolas de futebol passa por primeiro, admitir que o/a profissional é um/a produtor/a de saberes e ator/atriz cultural significativo. Em seguida, por reconhecer seu papel frente ao compromisso educacional e a subárea da Pedagogia do Esporte que as escolas de futebol detêm (ou deveriam), enquanto instituições formativas e orientadas à Iniciação Esportiva: não se trata aqui, de rendê-las à positividade tóxica, mas estabelecer limites que considerem as

especificidades biológicas e subjetivas das crianças e adolescentes que habitam aquele espaço para atingir seus preceitos – ensinar futebol a todos/as, ensinar bem futebol a todos/as e ensinar mais que futebol a todos/as.¹⁹

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo investigar, caracterizar e analisar a epistemologia da prática de professores de futebol atuantes na iniciação esportiva, articulando os saberes mobilizados na prática docente com as abordagens pedagógicas observadas e com as teorias do conhecimento que as fundamentam. A partir de instrumentos metodológicos complementares – questionário esportivo-pedagógico e análise de aulas via diário de campo – foi possível identificar contradições entre as intencionalidades pedagógicas declaradas e as ações efetivamente realizadas, revelando a coexistência de tendências interacionistas e empiristas, ainda que, por vezes, em tensionamento epistemológico.

Os dados evidenciaram que ambos os participantes apresentaram identificação teórica predominante com a epistemologia interacionista. No entanto, suas práticas foram, em grande medida, conduzidas por abordagens pedagógicas alinhadas ao tecnicismo pedagógico oriundo do empirismo, especialmente durante o desenvolvimento das aulas. Tal dissonância reforça a existência de um sincretismo epistemológico que atravessa a constituição dos saberes profissionais docentes no campo da Educação Física, especialmente no ensino do futebol em ambientes institucionalizados.

A discrepância entre o tempo de atuação profissional dos participantes também se revelou um fator relevante para a compreensão da constituição das práticas docentes. Enquanto o participante com maior tempo de docência operava a partir de saberes fortemente enraizados na tradição técnico-empirista, o docente iniciante revelava maior abertura ao diálogo e à reflexividade, ainda que em contextos de maior pressão e exigência pedagógica recorresse a abordagens mais conservadoras e diretivas. Tal achado reforça a importância da temporalidade na formação da identidade profissional e da epistemologia da prática.

As análises realizadas contribuem para ampliar a compreensão da complexidade que atravessa o ensino do futebol no contexto da iniciação esportiva. Evidenciam a urgência de processos formativos contínuos que incentivem a reflexão crítica sobre a origem, a qualidade e a articulação dos saberes docentes com os métodos e abordagens pedagógicas utilizadas. Tais processos devem reconhecer o professor como sujeito produtor de saberes e promotor de experiências educativas que vão além da mera reprodução técnica do jogo.

Por fim, é cabível mencionar a limitação do número de participantes, característica comum a estudos qualitativos com foco interpretativo e profundidade analítica. Ainda assim, os contrastes evidenciados entre os casos analisados revelam caminhos frutíferos para investigações futuras que explorem a constituição epistemológica de professores e professoras de diferentes níveis de experiência e contextos de atuação, especialmente no âmbito das escolas de futebol e de programas de formação continuada na Pedagogia do Esporte.

Referências

1. Silva LFN, Leonardo L, Scaglia AJ. Epistemologia da prática pedagógica na Educação Física e esporte: mapeamento a partir de um instrumento metodológico. *Lect Educ Fis Dep.* 2021;25(274). <https://doi.org/10.46642/efd.v25i274.2344>
2. Oliveira IA. Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades histórias e científicas. Petrópolis: Vozes; 2016.
3. Morin E. Ciência com consciência. 17ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2018.
4. Aranha MLA. Filosofia da educação. 2ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Moderna; 1996.
5. Vasconcellos MJE. Pensamento sistêmico: novo paradigma da ciência. Campinas: Papyrus; 2002.
6. Capra F. O Ponto de Mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix; 2012.
7. Rezer R, Shigunov V. Reflexões acerca da prática pedagógica em escolinhas de futebol e futsal a partir da leitura e compreensão de contextos específicos. *J Phys Educ.* 2004;15(1):43-51. <https://doi.org/10.4025/reveducfisv15n1p43-51>
8. Silva LFN, Thiengo CR, Scaglia AJ. Epistemes, pedagogias, métodos e didáticas no ensino e treinamento do futebol. In: Santos JW, ed. *Seminários Ciência e Futebol.* Curitiba: CRV; 2022. p. 71-94.
9. Giddens A. Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: UNESP; 2001.
10. Leonardo L, Scaglia AJ. “Temos que devolver o jogo ao(à) jogador(a)”: as dimensões éticas e morais da pedagogia dos esportes coletivos a partir de abordagens baseados no jogo. *Movimento.* 2022;28:e28040. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.119990>
11. Godoy LB, Leonardo L, Scaglia AJ. Do macrojogo ao microjogo: os vários jogos que compõem o jogo. *Motrivivência.* 2022;34(65). <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2022.e87101>
12. Galatti LR, et al. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. *Rev Educ Fis/UEM.* 2014;25(1):153-162.
13. Ghidetti FF. Pedagogia do esporte e educação física: a convergência na busca da autonomia em relação aos significados culturais do esporte. *Movimento (Esefid/UFRGS).* 2020;26:26034-26049. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.96529>
14. Bogdan RC, Biklen SK. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. 12ª ed. Porto: Porto Editora; 2013.
15. Triviños ANS. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas; 1987.
16. Bardin L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70; 2011.

17. Suhr IRF. Teorias do conhecimento pedagógico. Curitiba: Ibpx; 2011.
18. Góes Júnior AL, Silva LFN, Alcântara CH, Sandoval GO, Paula RM, Scaglia AJ. A influência do ambiente de aprendizagem no tempo de prática de jovens jogadores de futebol. *Corpoconsciência*. 2023;27:e16607:1-14. <https://doi.org/10.51283/rc.27.e16607>
19. Freire JBS. Pedagogia do futebol. Campinas: Autores Associados; 2003.
20. Sandoval GO, Silva LFN, Scaglia AJ. A autonomia no ensino do futebol sob a perspectiva de treinadores e treinadoras. *Corpoconsciência*. 2022;26(2):134-48. <https://doi.org/10.51283/rc.v26i2.13127>
21. Rogers CR. Tornar-se pessoa. [Trad. Manuel José do Carmo Ferreira, Alvamar Lamparelli]. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes; 2009.
22. Meirieu P. A Pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar. Porto Alegre: Artes Médicas; 2002.
23. Charlot B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Rev FAEEBA – Educ Contemp*. 2008;17(30):17-31.
24. Borges CMF. A formação dos professores de educação física. In: Borges CMF, organizador. *O professor de educação física e a construção do saber*. 4ª ed. Campinas: Papirus; 2003. p. 23-44.
25. Tardif M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências para formação docente. In: Tardif M, ed. *Saberes docentes e formação profissional*. 17ª ed. Petrópolis: Vozes; 2014. p. 245-276.
26. Pereira AKR, Galatti LR, Thiengo CR, Rodrigues HA. A identidade profissional de treinadores de escolas de futebol: entre o sonho e a insatisfação. *Movimento*. 2024;30:e30024. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.138111>
27. Nogueira Silva, LF, Fischer, TG, Gonçalves, RB, Sais, GR, Scaglia, AJ. 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>.