

AS PROPOSTAS ALTERNATIVAS DE ENSINO DAS MODALIDADES ESPORTIVAS COLETIVAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA

Thiago André Rigon
Mariana Harumi Cruz Tsukamoto
Rafael Batista Novaes

Escola de Artes Ciências e Humanidades (EACH-USP)

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo propor uma discussão acerca das propostas alternativas de ensino das Modalidades Esportivas Coletivas (MEC's), indicando caminhos para uma pedagogia do esporte renovada. Além da apresentação da literatura no âmbito do desempenho tático e do ensino de jogos, é também realizada uma reflexão sobre os termos-chave estratégia e tática. Por fim, são analisadas as principais propostas contemporâneas de ensino das MEC's, com destaque aos métodos de ensino, indicando, de forma original, pontos de convergência entre elas.

Palavras-chave: Tática. Pedagogia do Esporte. Ensino.

THE ALTERNATIVE PROPOSALS FOR TEACHING TEAM SPORTS: PRACTICE CONSIDERATIONS

ABSTRACT

The present study aims to propose a discussion about alternative proposals of teaching Team Sports (TS), indicating ways for a renewed sports pedagogy. Besides the presentation of the literature on the scope of tactical performance and games teaching, a reflection on the key-words strategy and tactics is also presented. Finally, the main contemporary teaching proposals of the TS are analyzed, with emphasis on teaching methods, indicating, originally, points of convergence between them.

Keywords: Tactic. Sports Pedagogy. Teaching.

RIGON, T.A., TSUKAMOTO, M.H.C., NOVAES, R.B., As propostas alternativas de ensino das modalidades esportivas coletivas: considerações sobre a prática. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, v.17, n.04, p.33-41, 2018. ISSN: 1981-4313.

INTRODUÇÃO

As modalidades esportivas coletivas (MEC's) são fenômenos culturais de grande importância no mundo, atraindo o interesse de milhões de praticantes. Em função disso, os estudos relativos ao trato com esse grupo de modalidades, especialmente no que diz respeito ao ensino, são de grande relevância.

Bayer (1986) define as MEC's como um conjunto de jogos que possui as seguintes características: um objeto que pode ser controlado e direcionado com os membros do corpo ou por meio de algum instrumento auxiliar; um espaço definido no qual se desenvolve a disputa entre as equipes; uma meta a atacar; uma meta a defender; os companheiros que agem de forma cooperativa e com intuito comum; os adversários que se opõem aos primeiros; e as regras que determinam a forma de jogar, definindo, assim, as ações dos jogadores enquanto proibidas ou autorizadas.

Por conta da complexidade das interações entre jogadores e adversários, as MEC's proporcionam ocorrências variadas e imprevisíveis, exigindo que os jogadores decidam e ajam com alta pressão de espaço e tempo. Entende-se, desta forma, que os aspectos táticos e estratégicos do jogo devam assumir posição central para um desempenho de alto nível, e que as técnicas de movimento estão subordinadas a estes.

Ao longo da história, duas vertentes que tratam da pedagogia dos jogos podem ser verificadas com transparência na literatura: a tradicional (também chamada de "tecnicista") e a alternativa (também chamada de "tática"). A primeira caracteriza-se pela aprendizagem de técnicas de movimento extraídas do jogo. Os exercícios são realizados, então, de maneira descontextualizada (ou seja, fora do cenário da disputa do jogo), e indicam a repetição de movimentos estereotipados e executados invariavelmente de forma padronizada.

As abordagens pedagógicas alternativas, por sua vez, defendem a importância, em primeira instância, dos aspectos estratégicos e táticos no processo de ensino. As propostas dessa natureza propõem que os jogadores, colocados no centro do processo do ensino-aprendizagem do jogo, sejam estimulados a tomarem decisões de forma autônoma e a refletirem sobre os problemas que surgem no cenário da disputa. No que diz respeito ao contexto de ensino propriamente dito, ele se daria fundamentalmente em situação de confronto real (jogo formal) ou a partir de adaptações do mesmo (jogo reduzido).

Antes de tudo, porém, observa-se que embora os termos estratégia e tática sejam centrais nas discussões sobre as MEC's, frequentemente são empregados ora com significados distintos, ora como sinônimos.

Especialmente no caso deste estudo, necessita-se compreender como o sentido dessas terminologias impacta não apenas na forma de entender o jogo, mas também no ensino deste. Afinal, em se tratando do ensino das MEC's, o rompimento com as propostas que colocavam a questão da execução técnica das habilidades motoras como o ponto central para uma boa performance no jogo (tecnicista) deu luz a outras que entendem que a autonomia no processo decisório e a compreensão da interação tático-estratégica são os pontos centrais para se aprender a jogar bem determinada modalidade.

Garganta e Oliveira (1996) indicam que compreender os termos descritos anteriormente é tarefa essencial para a organização da literatura sobre as MEC's, pois contribui para o fortalecimento de uma linguagem comum e facilita a comunicação entre os profissionais da área.

De acordo com o Dicionário Etimológico (2013), a palavra estratégia vem do grego *stratègós*: de *estratos* (exército) e *ago* (liderança). O significado original caracterizava a "arte do general" que observa a batalha à distância com o intuito de selecionar a melhor posição e os meios para se vencer. Clausewitz (1984), no livro *Da Guerra*, entende que a estratégia no contexto do combate, é o uso do engajamento para se atingir o seu propósito final. O estrategista define, então, uma meta, que por fim deverá estar em consonância com o seu propósito. Ele esboça as ações pretendidas (ou o plano de guerra) por meio de pressuposições que eventualmente podem não estar corretas. Portanto, entende-se que ele necessariamente deva estar presente na batalha para eventuais ajustes nos planos.

A tática, por sua vez e de acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2013), vem do grego *taktiké*, que caracteriza a arte de dispor e empregar as tropas no terreno. Ela está, então, relacionada às decisões e ações realizadas no campo de batalha que ocorrem sob forte pressão temporal. Clausewitz (1984) afirma que na tática o ritmo é mais acelerado do que na estratégia, pois os combatentes sofrem diretamente com as pressões momentâneas. Eles são capazes de ver tudo "a olho nu".

Embora tenham origem atrelada ao contexto da guerra, os termos estratégia e tática foram incorporados às MEC's e passaram a ser amplamente utilizados. De acordo com Bouthier (1988) e Grehaigne, Godbout e Bouthier (1999), a estratégia se refere aos planos, aos princípios do jogo ou às guias de ação

decididas antes da partida visando organizar as ações do time e jogadores durante o jogo. A tática envolveria ações voluntárias, realizadas pelos jogadores visando adaptarem-se às solicitações imediatas do confronto, ações espontâneas e ações combinadas anteriormente. Segundo Grehaigne, Godbout e Bouthier (1997), a estratégia refere-se aos planos discutidos antes do jogo com a finalidade de organizar a equipe, enquanto tática consiste nas adaptações pontuais às demandas do confronto. Os mesmos autores afirmam ainda que a estratégia está associada a processos cognitivos mais elaborados, visto que as decisões são tomadas a partir de reflexões sem pressão de tempo. Por outro lado, a tática seria realizada sob forte pressão temporal.

Tomando como base o que foi apresentado, buscou-se elaborar definições para estratégia e tática no contexto das MEC's. A estratégia trataria dos planos, de ordem individual e coletiva, que correspondem ao modelo de jogo adotado (representando tanto o funcionamento genérico do jogo, como apontando objetivos e meios específicos na forma de jogar da própria equipe), ao cenário da disputa (tamanho do espaço de jogo, condições climáticas, etc.), às características da competição (fase, forma de disputa, etc.), às condições dos próprios jogadores e dos adversários (qualidades, pontos fortes e fracos) e à estimativa da estratégia adversária, que serve como referência para a antecipação de possíveis cenários específicos a serem encontrados na disputa. A estratégia para as MEC's pode ser vista, então, como uma batalha simbólica ininterrupta que concebe e orienta formas de "jogar o jogo" por parte dos jogadores e da equipe.

Entende-se, assim, que a comissão técnica e os jogadores atuam na modificação, no ajuste e na criação de novas estratégias durante o tempo da disputa, em função dos diferentes contextos que se apresentam.

A tática, por sua vez, corresponderia à ação que surge no contexto do jogo a partir da relação entre os indivíduos, o ambiente, os adversários, os objetivos e as estratégias adotadas. Manifestar-se-ia, portanto, de forma pontual e no cenário da disputa, podendo ocorrer em tempos curtos (como, por exemplo, milissegundos) ou longos (segundos ou minutos).

Na perspectiva adotada neste estudo, estratégia e tática se relacionam reciprocamente, sendo a tática a "materialização" do plano estratégico (abstrato) de acordo com a potencialidade dos indivíduos e as condições momentâneas do ambiente de jogo. Já a estratégia é concebida e influenciada (mantida, reajustada ou refeita) com base nos resultados das ações realizadas (concreto).

Partindo da definição dos conceitos acima citados, o presente trabalho propõe uma discussão acerca das propostas táticas de ensino das modalidades esportivas coletivas (MEC's), indicando possíveis caminhos para uma pedagogia que permita ao praticante um bom desenvolvimento de suas competências e um elevado desempenho no jogo, além da compreensão da própria formação esportiva. Neste cenário o indivíduo é entendido como um ser pensante e crítico, capaz de atuar no processo de ensino-aprendizagem de forma autônoma, de forma a (re) significar os conteúdos do jogo de forma única.

METODOLOGIA

O estudo a seguir corresponde a uma pesquisa qualitativa e exploratória, que oferece proposições originais sobre a pedagogia do esporte por meio de um ensaio teórico-especulativo.

À partir da análise dos principais modelos pedagógicos esportivos contemporâneos (que de uma maneira geral, aparecem com frequência como referências dos artigos publicados em periódicos indexados que versam sobre os jogos coletivos) são indicados pontos de convergência entre as propostas e formulados direcionamentos inéditos que tratam do ensino das modalidades.

Foram considerados para o estudo, os modelos que versam sobre o rompimento com uma perspectiva tradicional ou tecnicista do ensino das MEC's, e apontam para o surgimento de uma nova ordem que entende a dimensão tático-estratégica, o funcionamento dos jogos e o envolvimento dos praticantes como centrais no processo de ensino-aprendizagem.

Ao final, tem-se como objetivo que as proposições teórico-prática sugeridas, em formato original neste trabalho, possam ser generalizadas no que diz respeito ao ensino das MEC's.

RESULTADOS

Diante da insatisfação com relação ao mecanicismo da pedagogia tecnicista e por influência de perspectivas sistêmicas (BERTALANFFY, 1973), das teorias construtivistas de aprendizagem e das abordagens

ecológicas da ação (GIBSON, 1988) surgiram propostas alternativas que defendem maior ênfase no treinamento contextualizado (compreensão das finalidades das ações específicas de jogo) e nos processos envolvidos na tomada de decisão.

As perspectivas sistêmicas partem do pressuposto de que é necessário estudar não somente as partes e processos isoladamente, mas resolver os problemas encontrados na organização e na ordem que os unifica, resultante da interação dinâmica das partes. As teorias construtivistas de aprendizagem, por sua vez, atribuem grande importância ao contexto e ao significado no processo de aquisição de conhecimento, afirmando que este é construído ativamente pelo indivíduo. Por fim, as abordagens ecológicas da ação tratam da inseparabilidade entre percepção e ação, assumindo como pressuposto que existem relações mútuas e recíprocas no envolvimento entre sujeito e tarefa.

De forma geral estas proposições deram luz, no âmbito do ensino do esporte, a ideias que rompem com perspectiva tecnicista, enfatizando que não basta apenas ter domínio de técnicas de movimento, mas também selecionar o momento de aplicá-las e considerar, com a devida importância, outros elementos do contexto de jogo que certamente influenciam na ação tática. Para tanto, os aprendizes devem ser estimulados a tomarem decisões e a refletirem com base nos problemas do jogo, salientando a essência tática das MEC's.

As propostas apresentadas a seguir indicam, então, um mesmo caminho: o rompimento com uma perspectiva tecnicista e a adoção da centralidade da dimensão tática no processo de ensino das MEC's.

O Acto Tático no Jogo

Mahlo (1974) foi o autor de importantes considerações sobre a pedagogia do esporte em “*O Acto Tático no Jogo*”. De forma, geral propõe a renovação da sistematização da prática da educação física, entendida como militarizada e dirigida para questões econômicas, e considerada hegemônica na Alemanha oriental até a década de 60. A crítica de Mahlo tinha como foco a dicotomia dos aspectos físico-motores e intelectuais das práticas, estas por sua vez que se prestavam a servir, em última análise, a elite dominante por meio da alienação. O autor reivindica, então, um novo olhar sobre o ensino, no qual os indivíduos participariam de forma ativa e crítica, enfatizando, na própria prática, as questões cognitivas e motoras de forma integrada.

Com relação ao ensino das MEC's, o autor defende uma concepção dirigida à dimensão tática, atribuindo, assim, grande participação dos processos cognitivos para a formação esportiva dos indivíduos. A associação de aspectos relacionados ao desempenho motor e intelectual seria, então, seria uma forma eficaz de evitar-se o adestramento físico.

No que diz respeito à metodologia, lançar-se-ia mão de “exercícios complexos” (jogos reduzidos), que mantivessem características semelhantes à modalidade matriz. Estas atividades acentuariam a prática dos comportamentos táticos desejados, indicando a possibilidade de transferência do conhecimento de um jogo mais simples para um jogo complexo, de mesma natureza.

Ao final, o autor salienta que os exercícios complexos deveriam ser complementados por outras atividades, de cunho exclusivamente técnico e físico, a fim de concluir a formação esportiva dos indivíduos.

Teaching Games for Understanding

Os autores, Bunker e Thorpe (1982), propuseram na Inglaterra a implementação de uma proposta pedagógica nomeada *Teaching Games for Understanding* (TGfU). A partir da insatisfação com os modelos pedagógicos esportivos aplicados no cenário da educação física escolar até a década de 60 e 70 (que tinham o tecnicismo como principal característica), propuseram, então, uma nova concepção para o ensino, baseada no entendimento, compreensão, reflexão e problematização de elementos estruturais dos próprios jogos. A primeira proposta do TGfU era composta por seis etapas.

Na primeira, de acordo com o nível dos alunos, era introduzida uma forma completa ou simplificada do jogo a fim de promover uma maior apropriação de seu funcionamento e o envolvimento inicial dos praticantes com os seus problemas. A segunda etapa corresponderia à reflexão sobre lógica interna do jogo (regras, dinâmica, funcionamento), na qual os próprios alunos fariam suas considerações sobre a prática. Na terceira etapa, referente à conscientização tático-estratégica, os alunos seriam estimulados a refletir, identificar e propor soluções práticas para os problemas de ataque e defesa do jogo. A quarta etapa compreenderia a contextualização da tomada de decisão, como, por exemplo, definições sobre o que se fazer com ou sem a posse da bola, onde se colocar em determinada situação, como fazer determinados movimentos, etc.

A quinta etapa, por sua vez, indicaria o desenvolvimento das técnicas de jogo necessárias para um bom desempenho a partir dos problemas encontrados em etapas anteriores. Na sexta e última fase seria realizada a avaliação da performance dos alunos e a preparação de um jogo, com maior complexidade, para o início de um novo ciclo.

O Ensino dos Jogos Esportivos Coletivos

A proposta de Bayer (1986) surge da crítica ao tecnicismo no ensino dos jogos.

Segundo o autor, os jogadores deveriam ser estimulados, por meio da exposição a cenários variados de prática, a desenvolverem um rico repertório (motor, tático, estratégico). Isso aumentaria de forma significativa a chance de um desempenho elevado na modalidade. A profunda compreensão do funcionamento do jogo seria também importante passo para o envolvimento dos jogadores com os principais problemas encontrados na prática.

Bayer (1986) descreve três fases no processo de ensino dos jogos. Na primeira, os alunos explorariam o jogo de forma autônoma, buscando soluções para os problemas encontrados sem a interferência do professor. Por conta da grande complexidade do jogo real (jogo formal) o autor sugere a adaptação (jogo reduzido) ao nível das possibilidades dos alunos, através de modificações no número total de jogadores, do espaço de jogo e das regras básicas.

A segunda fase consistiria na modificação do jogo praticado na fase anterior com o objetivo de construção de um cenário apropriado para que fosse possível praticar e exercitar, de forma mais consistente, soluções para os principais problemas encontrados.

A terceira fase corresponderia ao período de reforço ou estabilização, na qual o autor sugere a automatização do gestual individual aplicado no jogo (técnicas com e sem o implemento), bem como os comportamentos coletivos estabelecidos (movimentações determinadas, jogadas, etc.). Nesta etapa caberiam exercícios sem oposição ou com oposição simplificada.

Escola da Bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos

A proposta metodológica de Kroger e Roth (2005) foi desenvolvida na Alemanha após a constatação do desaparecimento de espaços cotidianos de prática dos “jogos com bola”. Segundo os autores, esses jogos que aconteciam nos parques, praças e espaços públicos, permitiam a vivência de diversas formas de movimento de forma livre, rica e variada. A cultura de “jogar na rua” havia sido substituída pelos treinamentos organizados nos clubes, que por sua vez promoviam o desenvolvimento do esporte com cargas unilaterais (participação em apenas um esporte) e a especialização precoce.

A metodologia defendida pelos autores é descrita como uma “Escola da Bola”, orientada para o desenvolvimento das capacidades de jogo, onde o “jogar se aprende jogando”. Os três pilares básicos (também chamados de ABC para iniciantes) são: A) jogos orientados para a situação; B) orientação para as capacidades coordenativas e C) orientação para as habilidades.

O pilar A (jogos orientados para a situação) se fundamenta no trabalho de componentes genéricos do jogo, indicando uma formação tática básica. Seriam oferecidas formas de jogos situacionais que orientariam sistematicamente os procedimentos para o desenvolvimento de capacidades para se “jogar o jogo” e da competência tática. A ideia é que os jogos sejam apresentados para as crianças, deixando que elas joguem livremente, caracterizando uma aprendizagem incidental. Segundo Kroger e Roth (2005), mais do que “rolar a bola”, os jogos serviriam para o desenvolvimento dos elementos situacionais, sendo cuidadosamente escolhidos pelo professor. Os sete elementos táticos ofensivos estariam organizados em: relacionamento com o objetivo (acertar o alvo e transportar a bola ao objetivo), relacionamento com o companheiro (tirar vantagem tática no jogo e jogo coletivo), relacionamento com o adversário (reconhecer espaços e superar os adversários) e relacionamento com o ambiente (oferecer-se e orientar-se). Os elementos táticos defensivos são formulados do ponto de vista do ataque ofensivo nos jogos e correspondem às ações como evitar que o adversário acerte o objetivo, dificultar o jogo do adversário e fechar os espaços.

O pilar B (desenvolvimento das capacidades coordenativas) tem como objetivo a melhoria da coordenação geral com bola. Segundo os autores, são capacidades que dependem da elaboração de informações que se apresentam por dois canais: eferente e aferente. As exigências coordenativas apresentam-se em resposta a uma situação ou exigência de controle motor em pressões de tempo, de precisão, de

complexidade, de organização, de variabilidade e de carga. Através de uma fórmula básica, constrói-se o método de exercitação e treinamento de coordenação com bola: habilidades motoras com a bola simples + variabilidade + condições de pressão. Deve-se sempre partir de habilidades que o aprendiz domine, para em seguida promover incrementos com variáveis informacionais e componentes de pressão.

O pilar C tem como objetivo a aquisição de repertório motor para os movimentos esportivos. Nesse momento reconhece-se como prioritário exercitar técnicas de movimento (de forma simples e combinada) não mais de forma livre, mas direcionada para a transferência para os jogos esportivos diversos.

Iniciação Esportiva Universal

Greco (2007) indica a integração do treinamento técnico ao tático como fator fundamental para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem dos jogos, na proposta que ele denomina como IEU (Iniciação Esportiva Universal).

O autor assume que, por conta da dimensão imprevisível, aleatória e complexa das MEC's, as ações no jogo seriam determinadas pela conexão do "saber o que fazer" e do "saber como fazer". Ele lança mão, então, de estruturas funcionais, nas quais os problemas do jogo formal são trabalhados através de exercícios com reduzida complexidade.

Seguindo o percurso do simples para o complexo, as atividades partem de situações de 1x0 (um atacante com bola, sem defensor), para interações cada vez mais complexas (um atacante com a posse da bola contra um defensor ou 1x1, dois atacantes com a posse da bola contra um marcador ou 2x1, e assim por diante), até se atingir o jogo formal (por exemplo, 5x5 no caso do futsal ou do basquete). A proposta também indica a utilização de coringas, ou seja, jogadores neutros e que eventualmente auxiliam, de forma exclusiva, os outros jogadores da equipe que tem ou não a posse da bola.

Ao mesmo tempo em que o autor propõe a utilização de estruturas parciais no ensino dos jogos, a reflexão sobre a prática por parte dos alunos e a aplicação de jogos reduzidos (ou seja, que tenham em sua essência os mesmos problemas apresentados no jogo formal), também defende a aplicação de exercícios sem oposição ou com oposição reduzida, com a finalidade do aperfeiçoamento de técnicas de movimentos e das táticas básicas, entendidas como importantes para um bom desempenho no jogo.

Modelo de Competência dos Jogos de Invasão

Graça, Ricardo e Pinto (2007) mencionam que o modelo de competência nos jogos de invasão começou a ser desenvolvido por Benny Mertens e Eliane Munsch da Universidade de Gent, na Bélgica (MUSCH; MERTENS, 1991). A proposta visa oportunizar ao aluno a prática do esporte de forma integral, sendo que ele assumiria não apenas a função de jogador, mas também outras que tratam do apoio e da coordenação de atividades que compõem o cenário esportivo (árbitro, organizador de eventos, técnico, etc.).

No que diz respeito ao desempenho do jogador, Graça, Ricardo e Pinto (2007) propõem três formatos para ao desenvolvimento de suas competências: as formas básicas, as formas parciais e a tarefas baseadas no jogo.

A forma básica corresponderia à adaptação do jogo formal ao nível de desenvolvimento dos jogadores (jogo reduzido), preservando, porém, os principais elementos do jogo formal. Esta fase consistiria no momento principal de aplicação e aprendizagem dos conhecimentos projetados pelo professor. Os autores ainda enfatizam que seria importante que as formas básicas de jogo fossem reconhecidas como jogos autênticos, preservando as relações problemáticas de cooperação/oposição e o fluxo normal do jogo, com a convertibilidade natural do ataque em defesa e vice-versa (GRAÇA, RICARDO E PINTO, 2007).

Além da forma básica de jogo, outras formas de exercícios de menor complexidade complementariam o processo de aprendizagem: as formas parciais de jogo e as tarefas baseadas no jogo. As formas parciais representam tarefas mais simples que conseguem evidenciar e facilitar determinadas partes do jogo, sem descaracterizá-lo. Segundo os autores, ao contrário das formas básicas de jogo, as formas parciais de jogo não se obrigam à regra de paridade entre ataque e defesa, sendo que a situação de partida pode beneficiar um deles. Ela também não se obriga à conversão natural do ataque em defesa e defesa no ataque, tendo prioridade na acentuação do problema focado e nas respectivas soluções.

As tarefas baseadas no jogo, por sua vez, representam atividades ainda simples que enfatizariam "mecanismos de execução". Graça, Ricardo e Pinto (2007) ressaltam a importância do treinamento dos gestos técnicos em situações sem oposição ou com oposição muito reduzida.

De maneira geral, os autores desse modelo defendem a contextualização do processo de ensino-aprendizagem (ou seja, a integração da dimensão técnico-tático-estratégica) e o incentivo à reflexão sobre as ações do jogo. Não obstante, também defendem que o domínio dos gestos técnicos é importante para o desempenho, mas que não deve ser colocado como principal finalidade de um programa de ensino.

DISCUSSÃO

A literatura recente que trata do processo de ensino das MEC's aponta o rompimento com as propostas tradicionais e o surgimento de propostas alternativas. Estas últimas, por sua vez, podem ser encontradas nos principais modelos pedagógicos esportivos contemporâneos. A tabela 1 indica os principais elementos encontrados nas propostas analisadas.

De acordo com a síntese realizada, seria importante refletir sobre duas questões que emergem desse contexto: (1) o ponto de convergência dos modelos pedagógicos contemporâneos e (2) a presença de atividades de cunho tecnicista nas propostas pedagógicas.

Em primeiro lugar, seria importante observar nestas propostas que o processo de ensino nas MEC's se desenrolaria predominantemente em situação de jogo, especialmente com regras modificadas (característica dos jogos reduzidos). A modificação das regras do jogo formal (JF) em alguma etapa do processo de ensino do jogo (no início, no meio ou ao final), aliada à reflexão sobre a prática, induziria ao aparecimento de comportamentos desejados pelo professor/técnico. Identifica-se, assim, a importância e a valorização do jogo reduzido enquanto ferramenta útil em todas as perspectivas renovadas revisadas, correspondentes à corrente tática de ensino das MEC's.

De qualquer forma, deve-se discutir a presença de atividades consideradas tecnicistas (uma vez que realizadas fora do contexto de jogo, analiticamente) no processo de ensino dos jogos. Isso quer dizer que os autores listados não abandonam por completo, em suas teorias, esse tipo de proposta.

Mahlo, por exemplo, salienta que os jogos modificados deveriam ser complementados por exercícios (incluem-se aqui os "exclusivamente técnicos") no processo de formação. De forma análoga, os outros modelos também sugerem, direta ou indiretamente, a presença de atividades dessa natureza. Bunker e Thorpe (na etapa 5 da proposta, que trata do trabalho de técnicas reconhecidas da modalidade), Bayer (na terceira fase, ou período de reforço ou estabilização, que sugere a automatização de gestos técnicos por meio, inclusive, de exercícios sem oposição), Kroger e Roth (no pilar B e especialmente no pilar C, que referem a importância da execução de técnicas específicas da modalidades de forma isolada e combinadas), Greco (que não descarta a utilização de exercícios sem oposição ou de oposição reduzida, voltados ao treinamento técnico) e Graça (que refere às tarefas baseadas no jogo as atividades simplificadas que tratam principalmente dos mecanismos de execução técnica).

Tabela 1 - Elementos centrais das propostas alternativas de ensino das MEC's.

Proposta	Autores	Problema central relatado no ensino mecanicista das MEC'S	Presença de atividades tecnicistas na proposta pedagógica
O Ato Tático	Mahlo	Adestramento dos corpos para servir às classes dominantes; lacuna intelectual e crítica no ensino dos esportes por razões econômicas e militares	sim
Teaching Games for Understanding	Bunker e Thorpe	Raso conhecimento dos escolares sobre as modalidades esportivas; baixa motivação para a prática dentro e fora do ambiente escolar	sim
O Ensino dos Jogos Esportivos Coletivos	Bayer	Fraco desempenho tático no jogo; repertório técnico, tático e estratégico insuficientes para se jogar bem	sim

continua

Escola da Bola	Kroger e Roth	Substituição da cultura de “jogar na rua” por treinamentos organizados que promovem a especialização precoce e a prática de apenas uma modalidade	sim
Iniciação Esportiva Universal	Greco	Inexistência da integração do treinamento técnico com o tático, promovendo um baixo desempenho no jogo	sim
Modelo de Competência dos jogos de Invasão	Graça et al.	Pequena competência do aluno enquanto jogador e impossibilidade de desenvolvimento de outras competências do fenômeno esportivo (capitão equipe, árbitro, treinador, entre outras).	sim

Fonte: elaborada pelos autores.

De acordo com o entendimento dos autores deste estudo, porém, não faria sentido que alguma atividade de ensino acontecesse fora do ambiente de jogo (formal ou reduzido). Mesmo que verificada a necessidade de aprimoramento exclusivamente técnico, seria importante considerar que as imposições das tarefas e do ambiente essencialmente de jogo (o que fazer, porque fazer, quando fazer, para onde ir), acabam determinando as ações dos jogadores que agem, frente a isso e com relação ao gestual técnico invocado pela situação, de forma absolutamente singular e não de modo estereotipado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas táticas defendem a formação de alunos/jogadores que, além de saberem *como fazer*, selecionem de maneira inteligente *o que fazer e quando fazer*. Para tanto, propõem que o processo de ensino-aprendizagem ocorra, essencialmente, em situação de jogo formal ou modificado e que os alunos sejam constantemente levados a refletir sobre suas ações, com o intuito de aumentar a consciência acerca dos problemas do jogo. Por meio de modificações regulamentares e estruturais, busca-se adaptar o jogo às características dos alunos, enfatizando, assim, resolução de determinados problemas. Com a modificação dos jogos, busca-se adaptar o jogo às características dos alunos e enfatizar a prática de determinados problemas do jogo formal. Com efeito, destaca-se que o treinamento do gesto técnico não deve ser esquecido, mas que deve estar fundamentalmente subordinado e atrelado ao desempenho tático.

Intervenções desta natureza representam um importante avanço para o ensino das MEC's. No entanto, os efeitos dos métodos alternativos de ensino das MEC's (que tratam da utilização de jogos modificados, exercícios com oposição, reflexão e conscientização dos problemas do jogo, etc.), baseados nessa perspectiva, sobre o desempenho tático, ainda necessitam de maior exploração. Entender como os problemas do jogo influenciam neste desempenho ou quais os comportamentos os jogos reduzidos induzem de fato, bem como o grau de transferência destes para o jogo formal, são questões que carecem de respostas mais consistentes.

Para responder a essas perguntas são necessários estudos que apresentem maior detalhamento e coerência dos programas de ensino, bem como das ferramentas de avaliação congruentes. Para tanto, a construção de modelos teóricos (modelos de jogos) que representem as dinâmicas das diferentes MEC's seria fundamental, pois permitiria uma visão mais clara e organizada dos objetos em estudo. É preciso ratificar que não se trata de criar abstracionismos, mas sim, de ferramentas teóricas que auxiliem a sistematização didática e os estudos empíricos.

Não se pretende, com isso, chegar a métodos de ensino universais (manuais ou receitas de como ensinar), generalizáveis a qualquer contexto, mas buscar mais evidências dos impactos desses métodos em diferentes contextos, visando auxiliar a organização das propostas de ensino.

REFERÊNCIAS

- BAYER, C. **La enseñanza de los juegos deportivos colectivos**. Barcelona: Editorial Hispano Europea S.A, 1986.
- BERTALANFFY, L. **Teoria Geral dos Sistemas**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- BOUTHIER, D. **Les conditions cognitives de la formation d'actions sportives collectives**. Nouvelle thèse. Université Paris. V.EPHE, 1988.
- BUNKER, D.; THORPE, R. A model of teaching games for secondary school. **Bulletin of Physical education**, v.18, n.1, p.5-8, 1982.
- CLAUSEWITZ, C.V. **Da Guerra**. Tradução de Luiz Carlos Nascimento e Silva do Valle. Princeton: Princeton University Press, 1984.
- DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo>>. Acesso em: 7 ago. 2013.
- DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. Disponível em: <www.dicionarioetimologico.com.br>. Acesso em: 7 ago. 2013.
- GARGANTA, J.; OLIVEIRA, J. Estratégia e tática nos jogos deportivos coletivos. In: OLIVEIRA, J.; TAVARES, F. (Ed.) **Estratégia e tática nos jogos deportivos coletivos**. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, Porto, 1996.
- GRAÇA, A.; RICARDO, V.; PINTO, D. O Ensino do Basquetebol: Aplicar o Modelo de Competência nos Jogos de Invasão Criando um Contexto Desportivo Autêntico. In: TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSEN, R.D.S (Eds.). **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2007.
- GRECO, P.J. **Iniciação Esportiva Universal: Metodologia de Iniciação Esportiva na Escola e no Clube**. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2007.
- GREHAIGNE, J.F.; GODBOUT, P.; BOUTHIER, D. Performance Assesment in Team Sports. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v.16, p. 500-516, 1997.
- GREHAIGNE, J.F.; GODBOUT, P.; BOUTHIER, D. The foundations of Tatics and Strategy in Team Sports. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v.18, p.159-174, 1999.
- GIBSON, E.J. Exploratory behavior in the development of perceiving, acting and the acquiring of knowledge. **Annual Review of Psychology**, n.39, p.1-42, 1988.
- KROGER, C.; ROTH, K. **Escola da Bola**. São Paulo: Phorte, 2005.
- MAHLO, F. **O Acto Tático No Jogo**. Lisboa: Compendium, 1974.
- MUSCH, E.; MERTENS, B. L'enseignement des sports collectifs: une conception élaborée a L'ISEP de l'Université de Gand. **Revue de l'Education Physique**, v.31, n.1, p.7-20, 1991.

Escola de Artes Ciências e Humanidades (EACH-USP)
Rua Arlindo Bétio, 1000
Vila Guaraciaba
São Paulo/SP
03828-000