REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

TOMADA DE DECISÃO E APRENDIZAGEM TÁTICA NO FUTEBOL ESCOLAR: EVIDÊNCIAS A PARTIR DE ABORDAGENS BASEADAS EM JOGOS

DECISION-MAKING AND TACTICAL LEARNING IN SCHOOL FOOTBALL: EVIDENCE FROM GAME-BASED APPROACHES

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde •

11/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794303271

Rodrigo Paiva[1]

Juliana Vilas Bôas Carpi[2]

Dayane de Souza Santos[3]

Alexandre Rocha Augusto[4]

Douglas Montel de Mello[5]

Luis Gustavo Maganhato[6]

Claudson Lincoln Beggiato[7]

RESUMO

O ensino de futebol na Educação Física escolar demanda experiências que integrem execução motora, leitura de jogo, cooperação e tomada de decisão. Este artigo analisa criticamente evidências sobre abordagens baseadas em jogos e seu potencial para desenvolver aprendizagem tática em turmas escolares heterogêneas. Realizou-se revisão sistematizada qualitativa com síntese narrativa de literatura científica e documentos curriculares, sem coleta de dados primários ou metanálise própria. Foram examinados os fundamentos do Teaching Games for Understanding, propostas táticas centradas no jogo, princípios da pedagogia não linear, jogos reduzidos, mediação docente e instrumentos de avaliação contextualizada. Revisões recentes indicam efeitos promissores sobre determinadas medidas de tomada de decisão, mas apontam heterogeneidade dos procedimentos, dos desfechos e da qualidade metodológica dos estudos. A análise evidencia que o jogo modificado não garante aprendizagem quando faltam objetivos claros, distribuição de oportunidades e acompanhamento das decisões. Discute-se a necessidade de articular técnica e tática, reconhecer comportamentos sem posse, assegurar participação inclusiva e diferenciar medidas de desempenho de evidências de aprendizagem duradoura. Conclui-se que abordagens baseadas em jogos oferecem recursos pedagógicos relevantes, desde que implementadas com planejamento, reflexão, avaliação criteriosa e atenção às condições da escola.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Futebol; Tomada de Decisão; Aprendizagem Tática; Abordagens Baseadas em Jogos.

ABSTRACT

Teaching football in school physical education requires learning experiences that integrate motor execution, game perception,

cooperation, and decision-making. This article critically examines evidence on game-based approaches and their potential to develop tactical learning in heterogeneous school groups. A qualitative systematized literature review with narrative synthesis was undertaken using scholarly publications and curriculum documents, without primary data collection or an original meta-analysis. The discussion addresses Teaching Games for Understanding, tactical game-centered approaches, nonlinear pedagogy, small-sided games, teacher mediation, and contextualized assessment. Recent reviews suggest promising effects on selected decision-making outcomes, while reporting substantial heterogeneity in intervention design, outcome measures, and research quality. The analysis indicates that modified games do not automatically produce learning without clear objectives, equitable participation, and informed feedback. It also considers the need to integrate technique and tactics, recognize off-ball behavior, and distinguish immediate performance from sustained learning. Game-based approaches are consequently relevant pedagogical resources when combined with careful planning, reflective practice, sound assessment, and attention to school conditions.
Keywords: School Physical Education; Football; Decision-Making; Tactical Learning; Game-Based Approaches.

1. INTRODUÇÃO

O futebol ocupa posição expressiva na cultura corporal brasileira e constitui conteúdo recorrente das aulas de Educação Física, mas sua presença cotidiana não assegura, por si, aprendizagem sistemática. Em muitas escolas, a distribuição de uma bola e a organização de partidas livres tornam-se procedimentos quase exclusivos, enquanto em outras predominam sequências de passes, conduções e

finalizações executadas sem adversários ou decisões reais. Essas alternativas parecem opostas, porém compartilham uma limitação: a primeira pode naturalizar desigualdades de participação e a segunda pode separar os gestos técnicos dos problemas que lhes conferem sentido. Aprender futebol no espaço escolar envolve perceber possibilidades de ação, criar linhas de passe, decidir quando manter a posse, reconhecer o momento de progredir, colaborar na defesa e justificar escolhas perante companheiros. A experiência motora, portanto, não é mero complemento de uma competência intelectual independente; a decisão emerge enquanto o estudante interpreta relações espaciais e temporais e age sob restrições mutáveis. A escola precisa assegurar que esse conhecimento seja acessível a estudantes com experiências, níveis de habilidade e interesses distintos, sem reproduzir a lógica seletiva de categorias competitivas especializadas.

A literatura sobre ensino centrado nos jogos questiona a suposição de que o domínio isolado de fundamentos técnicos deva sempre preceder a compreensão tática. Desde a formulação do Teaching Games for Understanding (TGfU), associada a Bunker e Thorpe, o jogo modificado passou a ser concebido como situação capaz de tornar visíveis problemas de oposição, cooperação, continuidade e finalização. O professor organiza desafios adequados, observa decisões e conduz perguntas que ajudam os alunos a reconhecer relações entre intenção, execução e consequência. Revisões posteriores identificaram resultados promissores para a compreensão e o comportamento tático, sem transformar todas as versões do modelo em uma intervenção única e invariavelmente superior (Harvey; Jarrett, 2014; Breed et al., 2025). No futebol escolar, a relevância desse debate é acentuada pela necessidade de articular aprendizagem técnico-tática, inclusão e objetivos educacionais

amplos. Um estudante pode compreender por que deve desmarcar-se, mas ainda não executar o passe com precisão; outro pode possuir habilidade técnica e escolher ações inadequadas em contexto. Essa diferença orienta tanto a pedagogia quanto a avaliação.

O interesse por decisões táticas também está associado à evolução de instrumentos de observação do jogo. O Game Performance Assessment Instrument, desenvolvido por Oslin, Mitchell e Griffin (1998), abriu caminho para registros de apoio, escolhas e execução em situações contextualizadas, ao passo que investigações com jovens futebolistas identificaram mudanças relacionadas à idade e à experiência em princípios de ataque e defesa (González-Víllora; García-López; Contreras-Jordán, 2015). Entretanto, resultados obtidos em clubes com atletas selecionados não podem ser transportados automaticamente para aulas escolares heterogêneas. Na escola, oportunidade de participação, segurança, convivência e aprendizagem significativa têm valor próprio; os indicadores de desempenho não devem reduzir estudantes à condição de talentos esportivos potenciais. Também se torna necessário distinguir melhora imediata no resultado de uma partida de aprendizagem relativamente estável e transferível para novas configurações de jogo. A qualidade de uma intervenção precisa ser examinada à luz dos instrumentos empregados, do número de aulas, da formação docente e das condições de comparação.

Diante dessas questões, este artigo investiga como abordagens baseadas em jogos podem favorecer a tomada de decisão e a aprendizagem tática no futebol escolar e sob quais condições suas contribuições podem ser reconhecidas com rigor. O objetivo geral é examinar criticamente fundamentos pedagógicos, resultados de

pesquisas e implicações práticas das propostas centradas em problemas táticos. Especificamente, discutem-se conceitos de decisão, relações entre técnica e tática, desenho de jogos reduzidos, mediação por perguntas, avaliação contextualizada, inclusão, progressão curricular e limitações de evidências disponíveis. A investigação também procura diferenciar modelos pedagógicos aparentados, mas não idênticos, como TGfU, Tactical Games Model e pedagogia não linear. Sua contribuição é uma síntese interpretativa acompanhada de critérios para planejamento e avaliação, sem afirmar resultados experimentais próprios. A pergunta norteadora não consiste em descobrir uma atividade universalmente melhor, mas em compreender que elementos do ambiente de aprendizagem tornam as escolhas dos alunos mais justificadas, conscientes e adaptáveis.

2. METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como revisão sistematizada qualitativa com síntese narrativa e propósito teórico-aplicado. Foram consultados registros de periódicos científicos, páginas de editoras acadêmicas, bases de indexação acessíveis e documentos curriculares oficiais, buscando publicações diretamente pertinentes à pedagogia dos jogos esportivos, tomada de decisão, avaliação tática e ensino do futebol. A organização temática empregou combinações conceituais em português, inglês e espanhol, como futebol escolar, tactical learning, decision making, game-based approaches, Teaching Games for Understanding, small-sided games e game performance assessment. A seleção privilegiou estudos com identificação bibliográfica verificável, revisões com descrição metodológica, trabalhos empíricos sobre futebol e obras conceituais fundamentais à discussão. O propósito não foi realizar levantamento

exaustivo de todas as bases nem produzir estimativa combinada de resultados. Por essa razão, o artigo não apresenta contagens fictícias de registros identificados ou excluídos, fluxograma PRISMA ou metanálise própria. A denominação metodológica é deliberadamente limitada ao percurso efetivamente executado.

Na leitura das fontes, foram distinguidas três dimensões. A primeira abrange modelos teóricos que explicam a relação entre percepção, ação, tarefa e aprendizagem; sua função é formular hipóteses pedagógicas, não demonstrar eficácia clínica ou escolar isolada. A segunda reúne estudos observacionais e intervenções com estudantes ou atletas, verificando população, contexto, duração e procedimento de mensuração. A terceira compreende revisões sistemáticas e metanálises, nas quais se consideram heterogeneidade, risco de viés, tipo de grupo comparador e adequação das medidas. A metanálise de González-Valero et al. (2024) e o estudo de Manninen et al. (2025), publicado inicialmente online em 2024, oferecem evidências agregadas relevantes, mas seus resultados não devem ser fundidos como se todas as pesquisas incluídas, modalidades e desfechos fossem idênticos. Igualmente, a revisão de Breed et al. (2025) chama atenção para limitações de qualidade de estudos comparativos, o que exige linguagem proporcional à força das evidências.

A síntese narrativa foi organizada por unidades temáticas, e não por enumeração de artigos: fundamentos da compreensão tática, organização dos jogos, processos decisórios, interações docentes, participação, instrumentos de avaliação e condições de implementação. Para cada domínio, procurou-se identificar convergências, divergências e implicações pedagógicas que pudessem ser examinadas posteriormente em pesquisas de campo.

As propostas de atividades apresentadas ao longo do texto têm natureza ilustrativa e não resultam de intervenção observada pelos autores. Quando se menciona possível melhora de comportamento tático, a afirmação refere-se às tendências identificadas na literatura, e não a porcentagens obtidas com amostra própria. Essa separação é especialmente relevante em Educação Física, pois uma descrição convincente de aula pode ser confundida com relato de pesquisa aplicada. Não se atribuem respostas de estudantes, frequências de escolha, notas ou taxas de aprendizagem a turmas inexistentes.

O delineamento apresenta limites importantes. Não houve protocolo registrado previamente, dupla triagem independente de publicações, extração padronizada de todos os resultados ou avaliação formal de viés de cada estudo primário. As fontes disponíveis combinam estudantes de diferentes idades, praticantes de modalidades diversas e atletas em ambientes de treino, circunstância que reduz a possibilidade de generalizar efeitos para o futebol escolar brasileiro. Além disso, o conceito de tomada de decisão não é medido sempre da mesma forma: alguns instrumentos avaliam escolhas durante jogos, outros respostas a vídeo ou conhecimento declarativo, e outros utilizam indicadores agregados de desempenho. A análise foi conduzida para esclarecer essas diferenças, mantendo a função da revisão como fundamentação de problemas e critérios de intervenção. Resultados recentes são considerados com atenção à data real da publicação, distinguindo registro inicial online e edição posterior quando necessário.

3. FUNDAMENTOS DAS ABORDAGENS BASEADAS EM JOGOS

As abordagens centradas em jogos partem da ideia de que a aprendizagem esportiva deve ocorrer em tarefas com significado estratégico para o praticante. Não basta repetir uma sequência motora correta se o estudante não reconhece em qual situação ela é apropriada. No futebol, o passe possui funções variadas: conservar a posse, alterar o corredor de circulação, superar uma linha defensiva ou criar possibilidade de finalização. O mesmo gesto técnico pode ser adequado ou inadequado conforme posicionamento, pressão adversária, apoio dos companheiros e tempo disponível. O TGfU reorienta a organização pedagógica para problemas presentes no jogo, tornando a apreciação da situação e a consciência tática elementos articulados ao desenvolvimento de habilidades. A historicidade dessa proposta importa porque ela emergiu como crítica ao ensino excessivamente fragmentado, e não como recusa absoluta da aprendizagem técnica. Mesmo dentro de modelos centrados no jogo, momentos de prática focalizada podem ser úteis quando respondem a dificuldades identificadas pelos próprios estudantes durante partidas modificadas.

A expressão abordagem baseada em jogos cobre uma família de perspectivas, mas não constitui protocolo único. O Tactical Games Model destaca a estruturação progressiva de problemas táticos e a relação entre decisões e habilidades necessárias; propostas de Game Sense enfatizam exploração, adaptação e questionamento; a pedagogia não linear dialoga com a dinâmica ecológica e a manipulação das restrições de tarefa, ambiente e indivíduo. Chow et al. (2016) mostram que tarefas representativas podem favorecer a adaptação, desde que preservem informações relevantes para coordenar percepção e ação. Essas tradições compartilham a valorização do contexto e da ação com propósito, embora apresentem vocabulários, fundamentos e formas de intervenção

distintos. Confundi-las pode dificultar a interpretação de estudos: uma aula com jogo reduzido, isoladamente, não demonstra que o professor aplicou integralmente TGfU, assim como a presença de perguntas não comprova adesão à pedagogia não linear. A identificação precisa do procedimento é necessária para reprodutibilidade e comparação.

No ambiente escolar, jogar para aprender exige intenção docente clara. A escolha de um campo menor, por exemplo, não garante maior qualidade decisória se a relação entre espaço e número de jogadores não estiver coerente com o problema pretendido. Um jogo de três contra três em espaço amplo pode ampliar oportunidades de condução e enfrentamento individual, enquanto configuração semelhante com corredores laterais delimitados pode favorecer desmarcação e mudança de direção da circulação. O professor precisa antecipar quais comportamentos deseja observar, sem tornar o exercício rígido a ponto de eliminar decisões genuínas. A tarefa deve preservar adversários com capacidade real de oposição, objetivos reconhecíveis e consequências informativas das escolhas. A função da regra modificada é criar condições para notar um problema, e não manipular artificialmente o resultado até que todas as ações pareçam corretas. A participação docente ocorre antes, durante e depois da atividade, por meio do desenho, das perguntas e da interpretação de evidências.

Outra contribuição dessas abordagens é tratar o erro como informação para reorganizar a ação. Em uma sequência técnica, o erro costuma ser definido pela distância em relação a um padrão de execução; no jogo, pode representar avaliação inadequada do momento de passar, falha de comunicação ou leitura insuficiente de espaço. A correção não precisa partir exclusivamente de uma

instrução de movimento, pois pode envolver revisão das opções disponíveis e novas experiências de comparação. Uma intervenção pedagógica pode perguntar por que determinada jogada perdeu a posse ou qual apoio estaria acessível em situação semelhante. A resposta verbal, entretanto, não substitui a experiência; deve ser confrontada com nova oportunidade de agir. O equilíbrio entre exploração e intervenção demanda sensibilidade para idade, níveis de compreensão, tempo disponível e confiança do grupo. A valorização da decisão não pode se converter em expectativa de que todos verbalizem conceitos complexos antes de participar corporalmente.

4. TOMADA DE DECISÃO COMO PROCESSO SITUADO

A tomada de decisão no futebol escolar pode ser compreendida como seleção e ajuste de ações em ambiente de oposição, cooperação e incerteza. O jogador não escolhe entre alternativas abstratas apresentadas em uma lista estática; percebe deslocamentos, velocidades, distâncias e sinais dos colegas enquanto precisa conservar capacidade de agir. A decisão sobre conduzir ou passar, portanto, acontece em tempo limitado, sob pressão e com informações incompletas. Essa característica recomenda cautela ao separar rigidamente fase perceptiva, fase cognitiva e execução motora como etapas isoladas, embora tal decomposição possa ser útil para fins analíticos. A perspectiva ecológica destaca o acoplamento entre informação disponível e possibilidades de ação; abordagens de processamento de informação examinam reconhecimento de padrões e antecipação. Na prática escolar, essas perspectivas podem orientar observações complementares, sem exigir que um único modelo explique toda resposta do estudante em qualquer situação.

A qualidade de uma escolha depende do objetivo da tarefa e das restrições de jogo. Ao recuperar a bola próximo à própria meta, manter a posse pode ser opção pertinente quando não existe apoio seguro à progressão. Em outra circunstância, acelerar a transição ofensiva pode criar vantagem antes da recomposição adversária. Julgar a decisão apenas pelo resultado imediato é inadequado: um passe bem escolhido pode falhar por execução deficiente, enquanto uma opção taticamente arriscada pode terminar em gol por acaso ou pela habilidade de um participante. A avaliação deve considerar alternativas disponíveis no instante da ação, e não apenas a consequência observada depois de saber o desfecho. O estudo de González-Víllora, García-López e Contreras-Jordán (2015), desenvolvido com jovens futebolistas de um clube, explicita a relevância de observar princípios táticos e execução como aspectos relacionados, porém distintos. Seu valor é ilustrar possibilidades de análise, não estabelecer padrões universais para alunos sem experiência competitiva.

Na fase ofensiva, decisões sobre conservação, penetração e criação de espaço dependem simultaneamente de quem está com a bola e dos colegas sem posse. Um aluno pode demonstrar compreensão tática relevante ao aproximar-se para oferecer linha de passe, mesmo que não receba a bola. O foco exclusivo no portador tende a invisibilizar esses comportamentos e recompensar jogadores fisicamente dominantes. Na fase defensiva, posicionar-se entre bola e alvo, temporizar o avanço do adversário, efetuar cobertura e reorganizar a equipe são decisões situadas. A aprendizagem tática inclui perceber quando pressionar e quando proteger espaço, evitando reproduzir instruções fixas que ignoram o movimento da partida. A observação dos momentos de transição amplia a complexidade: imediatamente após a perda da posse, o estudante

precisa reconhecer riscos e adaptar a função desempenhada. Trabalhar essas relações em jogos modificados aproxima conhecimento conceitual e resposta prática, respeitando a progressão necessária em turmas iniciantes.

O desenvolvimento decisório também envolve componentes sociais e emocionais. A escolha de passar a determinado colega pode refletir expectativas de competência, vínculos de amizade, medo de erro ou hierarquias informais, além de leitura puramente tática. Em turmas nas quais poucos estudantes concentram a posse, a aprendizagem de decisão torna-se desigual porque parte do grupo recebe menos oportunidades de experimentar opções e consequências. Alterar regras de pontuação, configurar equipes equilibradas e valorizar apoios pode ampliar o repertório de participação, desde que não exponha participantes menos experientes a constrangimento. A autonomia no jogo requer ambiente em que decisões possam ser arriscadas de maneira segura e discutidas sem ridicularização. Por essa razão, indicadores técnicos e táticos precisam ser interpretados junto de dados sobre envolvimento, distribuição de ações e percepção dos estudantes, reconhecendo que aprender a decidir inclui também tornar-se sujeito legítimo nas interações da equipe.

5. RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM TÉCNICA E COMPREENSÃO TÁTICA

A oposição entre treinamento de técnica e ensino de tática é frequentemente mais retórica do que pedagógica. Controlar a bola, passar com diferentes superfícies do pé, finalizar e deslocar-se são capacidades que ampliam a possibilidade de executar escolhas. Porém, a proficiência mecânica não permite determinar,

isoladamente, quais escolhas são oportunas. Um aluno que domina condução em circuito pode perder rapidamente a bola quando encontra adversário, enquanto outro que executa um passe imperfeito pode posicionar-se com excelente compreensão do jogo. A aprendizagem desejada integra o saber fazer ao saber quando, onde e por que agir. Isso não exige banir demonstrações ou práticas específicas; recomenda que elas sejam retomadas diante de necessidades percebidas em situações representativas. A sequência pedagógica pode alternar experimentação de jogo, identificação de dificuldade, prática focalizada e reinserção em contexto competitivo ajustado, permitindo ao professor observar se a solução se transfere a novas configurações.

As comparações entre abordagens técnicas e centradas em jogos precisam considerar o que cada estudo efetivamente mede. A revisão de Breed et al. (2025) registra resultados favoráveis a abordagens centradas no jogo em diferentes dimensões, mas também observa benefícios de propostas técnicas para certos indicadores de execução e problemas de qualidade metodológica em parte dos trabalhos. A metanálise de Manninen et al. (2025) identifica efeitos heterogêneos, dependentes dos desfechos e do comparador, sem evidência positiva uniforme em toda medida de conhecimento ou habilidade motora contextualizada. Essa heterogeneidade impede uma conclusão simplista de superioridade universal. A pergunta didática mais produtiva torna-se quais componentes da experiência de aprendizagem são necessários para determinada turma e como avaliar seu efeito sobre escolhas efetivas. Nas primeiras aulas, estudantes podem precisar desenvolver controle mínimo da bola para participar; em etapas posteriores, a mesma turma talvez se beneficie mais de desafios de marcação, apoio e finalização.

Um exemplo de integração é o ensino do passe em situações de pressão progressiva. Inicialmente, pares ou trios podem explorar direções e forças de envio, compreendendo como o posicionamento corporal interfere na trajetória. Em seguida, uma atividade com interceptador introduz escolha de momento e necessidade de criar linha de passe; finalmente, um jogo de manutenção de posse exige coordenação de vários participantes. O professor pode observar se a técnica aprendida é mobilizada em condição diferente daquela do exercício inicial. Uma dificuldade de execução persistente pode justificar breve intervenção específica, mas a aprendizagem somente será considerada contextualizada quando o estudante voltar a reconhecer e utilizar possibilidades no jogo. Esse procedimento não constitui receita fixa: turma, espaço, material e segurança exigem adaptações. Sua justificativa pedagógica reside na continuidade entre forma de movimento, informação disponível e objetivo tático, evitando tanto o tecnicismo isolado quanto o improviso sem progressão.

É necessário reconhecer também que o conhecimento declarativo sobre tática não se converte automaticamente em comportamento eficaz. Um estudante pode descrever corretamente a necessidade de abrir o campo, mas manter-se próximo da bola durante a partida por ansiedade, fadiga ou dificuldade de orientação espacial. O professor deve interpretar essa discrepância como ponto de investigação, e não como prova de desatenção. Perguntas curtas, demonstrações entre colegas, pausas para observação e ajustes das dimensões do espaço podem ajudar a aproximar explicação e ação. Em contrapartida, um aluno experiente pode executar respostas apropriadas sem verbalizar as regras que orientam seu comportamento; avaliá-lo exclusivamente pela explicação escrita seria igualmente limitado. O vínculo entre decisões, técnica e

discurso precisa ser reconhecido em múltiplas evidências. Uma avaliação formativa equilibrada considera conhecimento, participação, solução de problemas e progressão individual, mantendo transparência sobre o papel de cada critério.

6. JOGOS REDUZIDOS E MANIPULAÇÃO DAS RESTRIÇÕES

Jogos reduzidos não representam apenas versões menores de uma partida oficial. Quando planejados pedagogicamente, alteram a frequência de ações e a visibilidade de problemas táticos, permitindo que estudantes participem de decisões que poderiam permanecer raras em equipes numerosas. Um três contra três com metas pequenas pode aumentar a necessidade de escolher linhas de passe e cobertura; um quatro contra quatro com jogador de apoio pode explorar superioridade numérica; situações de dois contra um ajudam a perceber fixação do defensor e momento de soltar a bola. O tamanho da quadra, a relação entre atletas, a forma de pontuação e a liberdade de deslocamento são variáveis que reorganizam a tarefa. O princípio central é modificar restrições para tornar perceptíveis determinadas oportunidades sem eliminar a dinâmica essencial do futebol. Conforme a pedagogia não linear, manipular tarefas demanda observar respostas emergentes e ajustar o ambiente em vez de presumir que uma única configuração produzirá comportamento idêntico em todos (Chow et al., 2016).

As dimensões do espaço interferem nas opções disponíveis. Campos amplos podem favorecer corridas em profundidade e transições mais longas, mas também podem exigir condição física incompatível com certas turmas; espaços reduzidos intensificam pressão, proximidade e velocidade das escolhas, mas podem dificultar a participação de iniciantes. A distribuição das zonas de

pontuação modifica prioridades: exigir conclusão após mudança de corredor pode encorajar percepção de largura, desde que a regra não torne o jogo artificialmente mecânico. A presença de coringas ofensivos pode ajudar equipes a construir apoios e conservar a bola, mas o professor deve verificar se todos entendem o papel do jogador adicional. Modificações excessivas e simultâneas confundem a relação entre tarefa e resultado. Um planejamento rigoroso altera poucos elementos de cada vez, formula expectativa observável e registra se os estudantes passaram a identificar novas oportunidades ou apenas obedecer à instrução superficial.

A representatividade da tarefa é ponto decisivo. Um exercício com sequência fixa de cones e ausência de oposição pode desenvolver controle de trajetória, mas oferece poucas informações semelhantes às que regulam decisões em jogo. Por outro lado, uma disputa improvisada sem objetivos graduados pode ser representativa do ambiente competitivo e ainda assim pouco formativa para certos estudantes. O desenho pedagógico busca um compromisso entre autenticidade do problema e possibilidade de experimentar soluções. Restrições devem conservar relações fundamentais entre adversário, alvo, colegas e circulação da bola. Um jogo para explorar cobertura defensiva, por exemplo, necessita de situações nas quais avançar sobre o portador gere risco real de deixar outro espaço exposto. Sem essa contingência, a terminologia cobertura torna-se conteúdo verbal desconectado. Observação sistemática permite identificar se o jogo modificado gerou o comportamento pretendido e se o desafio necessita ampliação ou simplificação.

A progressão das restrições deve ser sensível às respostas da turma. Quando estudantes conseguem apoiar-se em superioridade numérica, retirar gradualmente o coringa pode aumentar a

exigência de criação de linhas de passe; quando a pressão impede qualquer circulação, ampliar espaço ou reduzir número de defensores pode restabelecer oportunidades de aprendizagem. O professor precisa evitar interpretar dificuldade como motivo para aumentar automaticamente o controle verbal. Às vezes, a modificação ambiental é mais informativa do que repetir ordens de movimentação. A duração de cada jogo também importa: períodos muito curtos limitam a exploração, mas partidas prolongadas sem pausa podem consolidar comportamentos de exclusão. Rodízios, alternância de papéis e registros simples de decisões ajudam a preservar oportunidade de participação. Essas possibilidades são propostas de organização didática e devem ser adaptadas às condições concretas da escola, não apresentadas como protocolos empíricos já testados neste estudo.

7. MEDIAÇÃO DOCENTE, QUESTIONAMENTO E REFLEXÃO

A intervenção docente diferencia uma abordagem centrada no jogo de uma atividade recreativa livre sem acompanhamento. Planejar um problema tático, observar tentativas e formular perguntas requer domínio de conteúdo e sensibilidade às formas pelas quais estudantes interpretam a experiência. Perguntas como qual opção permitiu conservar a bola ou onde havia espaço desprotegido podem ajudar a identificar relações causais sem antecipar todas as respostas. Contudo, a qualidade do questionamento depende de sua ligação com episódios efetivamente vividos; questões abstratas e repetitivas podem transformar a aula em interrogatório desvinculado do movimento. A mediação deve alternar momentos de jogo, pausas breves e retomadas, evitando que a explicação ocupe o espaço da prática. A aprendizagem decorre da articulação entre observação, confronto de alternativas e possibilidade de testar

novamente uma hipótese, em ambiente no qual o estudante não seja punido socialmente pelo erro.

As perguntas devem respeitar diferentes níveis de complexidade. Para estudantes iniciantes, comparar duas opções perceptíveis de passe pode ser mais produtivo do que solicitar conceitos amplos de organização tática. Com grupos experientes, o professor pode problematizar compensações entre pressão alta e proteção de espaço, explorando consequências de escolhas coletivas. É útil alternar perguntas dirigidas ao portador da bola e aos jogadores que atuam sem posse, pois a compreensão do futebol inclui movimentos de apoio e cobertura frequentemente pouco notados. Registros em quadro, desenhos rápidos ou vídeos consentidos podem complementar a conversa, desde que não substituam a análise da ação. A intervenção também precisa acolher respostas divergentes: em jogos abertos, duas soluções podem ser defensáveis dadas informações e objetivos diferentes. O professor deve investigar as justificativas e os efeitos, não exigir sempre a reprodução de uma resposta previamente formulada.

O feedback tático precisa distinguir intenção, decisão e execução. Quando uma equipe perde a bola em passe arriscado, a escolha poderia ser razoável diante da linha defensiva, embora a execução tenha sido imprecisa. A devolutiva que apenas condena o erro final obscurece esse aspecto e pode estimular passividade. Da mesma forma, uma ação individual que gera gol não deve ser considerada universalmente adequada sem examinar alternativas, distribuição de participação e risco assumido. Feedbacks descritivos, voltados ao problema da tarefa, favorecem avaliação contextualizada. Também é importante que estudantes aprendam a oferecer comentários respeitosos entre si, reconhecendo contribuição de colegas menos

visíveis. Sem essa dimensão, a discussão tática pode reproduzir a autoridade dos jogadores com maior experiência e reduzir a presença de estudantes que já participam pouco. Um ambiente inclusivo necessita critérios explícitos para que todos possam comunicar e testar estratégias.

A reflexão pode ocorrer por meio de desenhos de organização espacial, observação de pequenas sequências, autoavaliação orientada ou discussão coletiva de problemas recorrentes. Todavia, a existência de registro escrito não demonstra necessariamente aprendizagem profunda, assim como uma explicação oral fluente não garante resposta adaptativa. Convém combinar diferentes formas de expressão, respeitando acessibilidade, idade e repertório linguístico. O professor pode solicitar que pequenos grupos descrevam como criaram superioridade numérica e depois confrontem essa descrição com nova situação de jogo; a discrepância torna-se dado formativo. O tempo curricular impõe limites: não é necessário interromper toda sequência para debater cada erro. A seleção de episódios relevantes pode tornar a intervenção mais econômica e significativa. O objetivo da reflexão é aumentar a capacidade dos estudantes de perceber problemas e reorganizar soluções, e não produzir um vocabulário decorado de termos táticos.

8. EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS E FORÇA DOS RESULTADOS

A literatura recente oferece resultados favoráveis ao ensino centrado nos jogos, mas exige interpretação criteriosa. González-Valero et al. (2024) reuniram estudos sobre TGfU e tomada de decisão esportiva, registrando efeito agregado positivo em diferentes níveis de ensino. O resultado torna a abordagem relevante como alternativa

pedagógica, mas não significa que qualquer aula com jogo modificado produza o mesmo benefício, nem que todos os desfechos sejam medidos por instrumentos equivalentes. A metanálise combina intervenções cuja duração, modalidade e qualidade variam. A magnitude agregada deve ser lida junto da heterogeneidade e dos intervalos de confiança, evitando transformá-la em previsão de ganho para uma turma específica. Além disso, a capacidade de decidir observada em atividade construída para avaliação pode diferir da escolha em jogos informais ou competições escolares, dependendo das restrições de aplicação. A generalização requer verificar se as tarefas de avaliação preservam informação e objetivos relevantes.

A revisão de Manninen et al. (2025) acrescenta nuance importante ao debate porque encontrou efeitos variáveis segundo o tipo de resultado. Benefícios em decisões de jogo e certas avaliações de habilidade motora não foram acompanhados de resultados uniformemente positivos em conhecimento ou execução motora em condições contextualizadas. Esse padrão recomenda examinar o que cada intervenção se propôs a ensinar e como a aprendizagem foi medida, em vez de apresentar uma hierarquia universal de métodos. A revisão de Breed et al. (2025), por sua vez, identificou problemas frequentes de relato e risco de viés em pesquisas comparativas escolares. A presença de grupos não equivalentes, acompanhamento curto e ausência de fidelidade de implementação podem influenciar resultados. Uma estratégia de ensino que recebe mais tempo de interação docente ou avaliações mais adequadas ao seu modelo poderá parecer superior por características do estudo, e não exclusivamente por seu princípio pedagógico central.

Estudos sobre futebol juvenil contribuem para compreender diferenças entre tomada de decisão e proficiência motora. González-Víllora, García-López e Contreras-Jordán (2015) analisaram jogadores de categorias de formação e mostraram variações em aspectos táticos ao longo das idades examinadas, mas o desenho não fornece inferência causal direta sobre aulas escolares. A amostra de futebolistas vinculados a clube reúne experiências e oportunidades distintas das encontradas em turmas regulares; seleção prévia, volume de prática e familiaridade com situações competitivas podem explicar parte das diferenças. A pesquisa sustenta a pertinência de observar decisões específicas de ataque e defesa, mas a transposição para o currículo exige redefinir finalidade e critérios de sucesso. Em ambiente escolar, aprender a oferecer apoio e reconhecer espaço pode ter importância educacional equivalente à execução eficaz de finalização, ainda que as métricas do futebol competitivo valorizem desfechos distintos.

A leitura integrada das evidências permite formular uma conclusão intermediária: abordagens centradas no jogo são promissoras para desenvolver decisões contextualizadas, desde que acompanhadas de planejamento, mediação e avaliação compatíveis. A literatura não autoriza afirmar que elas dispensam o ensino técnico, funcionam igualmente em qualquer idade ou garantem melhoria imediata de resultados esportivos. Também não se pode concluir que ausência de diferença estatística em determinada medida invalide toda a proposta, pois instrumentos pouco sensíveis e intervenções breves podem não captar processos específicos. O debate exige abandonar tanto o entusiasmo indiscriminado quanto a oposição entre métodos como se fossem categorias estanques. As perguntas científicas relevantes envolvem mecanismos pedagógicos, condições de implementação, diversidade de estudantes,

manutenção da aprendizagem e possibilidade de transferência para situações novas. Esse conjunto orienta a agenda empírica que pode ser desenvolvida em escolas brasileiras.

9. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM TÁTICA

Avaliar decisões no futebol escolar demanda critérios observáveis e alinhados aos objetivos de ensino. Uma avaliação baseada apenas em gols, vitórias ou domínio de bola tende a favorecer estudantes experientes e mistura competência individual com composição das equipes. Instrumentos como o Game Performance Assessment Instrument (GPAI) procuraram decompor o desempenho em aspectos de decisão, execução e apoio, permitindo registrar comportamentos em situação de jogo (Oslin; Mitchell; Griffin, 1998). Sua utilização, entretanto, exige definição precisa das categorias, preparação de observadores e cuidado com a confiabilidade. Memmert e Harvey (2008) discutem problemas de cálculo, codificação e interpretação que impedem tratar índices agregados como medidas infalíveis. O professor pode adaptar critérios para fins formativos, desde que explique o que observa e não atribua precisão estatística a registros feitos sem padronização. A simplicidade de um instrumento não garante qualidade, assim como sua complexidade não assegura validade.

Um sistema de observação escolar pode considerar, em situações de ataque, se o estudante reconhece oportunidade de passe, se cria apoio quando está sem bola e se adequa a opção ao contexto de marcação. Em defesa, pode observar aproximação, proteção de espaço e cobertura, sempre reconhecendo que o comportamento depende da organização coletiva. Não é aconselhável converter cada ação em nota definitiva sem considerar frequência de

oportunidades: quem raramente recebe a bola não pode ser comparado diretamente a quem participa de quase todas as jogadas. Indicadores relativos a situações realmente vivenciadas e anotações qualitativas sobre mudança ao longo das aulas oferecem leitura mais justa. A avaliação também deve distinguir decisão adequada de execução bem-sucedida. Uma tentativa de passe corretamente escolhida pode fracassar por dificuldade técnica; essa informação orienta intervenção diferente daquela necessária quando a escolha ignora companheiros desmarcados.

A avaliação formativa permite que os estudantes compreendam os critérios e acompanhem sua progressão. Uma rubrica pode apresentar níveis descritivos de apoio, movimentação e escolha, mas os níveis precisam corresponder a comportamentos verificáveis e coerentes com a tarefa. É inadequado usar expressões genéricas como excelente visão de jogo sem definir episódios de referência. A autoavaliação pode solicitar que o aluno identifique uma decisão que melhorou e outra ainda difícil, acompanhadas de exemplo concreto; a coavaliação entre pares exige regras de respeito e mediação para evitar favoritismo e constrangimento. Pequenos registros em diferentes momentos do percurso permitem verificar se alterações persistem além de uma partida. O professor não necessita filmar tudo nem analisar cada jogador em todos os instantes, podendo utilizar amostragens e alternar focos de observação, desde que reconheça os limites dessa estratégia.

A validação de instrumentos permanece desafio científico. Uma rubrica construída para turma específica pode funcionar como recurso pedagógico, mas não equivale a escala com propriedades psicométricas estabelecidas. Pesquisas futuras devem examinar concordância entre avaliadores, estabilidade das categorias,

sensibilidade a mudanças e relação com desfechos relevantes. A comparação pré e pós-intervenção só permite atribuir causalidade com cautela quando não existem condições de controle suficientes. Experiência prévia, maturação, assiduidade e mudanças de turma podem influenciar a evolução observada. Igualmente, um resultado favorável em jogo reduzido não demonstra automaticamente transferência para campo maior ou modalidade distinta. Por isso, relatórios acadêmicos devem descrever a tarefa utilizada, o critério de decisão, o observador e o contexto. A transparência metodológica protege o ensino de expectativas irreais e permite que descobertas relevantes sejam acumuladas de maneira crítica.

10. INCLUSÃO, GÊNERO E PARTICIPAÇÃO

O futebol escolar pode reproduzir distinções de gênero, experiência e pertencimento que restringem o acesso efetivo à aprendizagem. Em contextos nos quais o jogo é culturalmente associado à habilidade de determinados grupos, estudantes menos experientes podem ser deixados em posições periféricas, receber poucas bolas ou sentir que errar terá custo social maior. Uma pedagogia baseada em jogos não resolve automaticamente essas desigualdades; se os mesmos jogadores dominarem a posse durante todas as atividades, a maior contextualização tática continuará distribuída de modo desigual. Planejamento inclusivo exige analisar quem toma decisões, quem recebe apoio, quem fala nas discussões e quem permanece invisível. Regras de participação podem contribuir, mas precisam evitar exposição humilhante, como pontuações que tornam um colega identificado como menos habilidoso requisito artificial para a vitória. Melhor alternativa é organizar oportunidades amplas e papéis rotativos sem estigmatizar pessoas.

A heterogeneidade de aprendizagem recomenda ajustes de tarefa que preservem desafios significativos para diferentes estudantes. Uma quadra com zonas de apoio, a inclusão temporária de coringa ou equipes de tamanho reduzido podem aumentar participação sem transformar a atividade em treinamento separado por capacidade percebida. A intensidade de oposição pode ser graduada, oferecendo êxitos possíveis enquanto se preserva necessidade real de decidir. Adaptações para estudantes com deficiência devem partir da escuta, das necessidades de acesso e de objetivos compartilhados, não de expectativas genéricas sobre limitações. O professor deve considerar segurança, formas alternativas de deslocamento e comunicação, recursos disponíveis e direitos de participação. Uma turma inclusiva não significa exigir desempenho idêntico, mas assegurar que todos tenham condições de mobilizar conhecimentos táticos e experimentar pertencimento no jogo.

As relações de gênero precisam ser tratadas também como conteúdo pedagógico. Quando estudantes consideram natural que meninos ocupem funções ofensivas e meninas sejam observadoras, a aula oferece oportunidade para discutir estereótipos, distribuição de confiança e critérios de competência. Essa abordagem não deve se limitar a um discurso externo à prática; a organização das tarefas precisa demonstrar que cooperação e decisão são capacidades cultiváveis. Um jogo no qual diferentes estudantes são responsáveis por iniciar jogadas, orientar coberturas ou propor soluções pode ampliar o reconhecimento mútuo. A avaliação, por sua vez, não pode premiar exclusivamente força, velocidade ou experiência anterior, sob pena de converter desigualdade de oportunidade em suposta diferença de mérito. A formação tática adquire dimensão cidadã

quando ensina a reconhecer o direito de participar e a construir decisões coletivas diante de divergências.

O clima emocional da aula também condiciona a aprendizagem. Jogadores que receiam críticas podem escolher sempre opções muito conservadoras, mesmo quando uma ação criativa seria justificável. Colegas que dominam o jogo podem interpretar erros de iniciantes como falta de esforço, reduzindo a circulação da bola. O professor deve estabelecer regras de respeito e mecanismos de escuta que tornem o risco pedagógico aceitável. Avaliar trajetórias individuais e contribuições sem posse ajuda a ampliar o conceito de sucesso. A escola não precisa negar a competição, mas pode situá-la em uma proposta de desenvolvimento coletivo, onde disputar e colaborar coexistem. Assim, o ensino centrado em jogos será mais coerente quando também questionar a organização social do jogar, reconhecendo que a decisão tática é realizada por sujeitos em relações concretas de poder, confiança e pertencimento.

11. PLANEJAMENTO CURRICULAR E BNCC

A Base Nacional Comum Curricular incorpora os esportes à Educação Física como parte da cultura corporal, incluindo modalidades de invasão e competências que envolvem experimentação, compreensão, fruição e análise crítica das práticas (Brasil, 2018). O futebol pode ser trabalhado nesse marco sem se reduzir a aprendizado de regras oficiais ou aperfeiçoamento de habilidades competitivas. Uma unidade de ensino precisa articular princípios técnico-táticos com reflexão sobre participação, valores, história cultural e possibilidades de prática em diferentes espaços. O currículo escolar não se organiza segundo a periodização de equipes de rendimento; seus objetivos abrangem aprendizagem de todos os

estudantes, ampliação de repertório e capacidade de participar de práticas corporais com autonomia. Abordagens baseadas em jogos podem colaborar com essa orientação porque permitem explorar situações de cooperação e oposição, porém sua adoção deve ser justificada pelo currículo e não por promessas de formar atletas.

Uma sequência de aulas pode iniciar com diagnóstico formativo dos modos de participação e das soluções espontaneamente utilizadas pelos estudantes. Na etapa seguinte, jogos modificados trabalham manutenção da posse e linhas de apoio, com ampliação gradual de exigências de progressão e finalização. Posteriormente, podem ser introduzidos problemas de cobertura, ocupação espacial e transição entre ataque e defesa. Ao final, partidas com configurações diferentes permitem observar se os alunos reconhecem princípios aprendidos em condições novas. Essa sequência é ilustrativa e não define quantidade fixa de sessões. Sua validade depende de coerência entre diagnóstico, objetivo, tarefa e avaliação. A prática reflexiva pode incluir análise de regras de convivência, comparação entre futebol e futsal, estudo do papel de espaços públicos e discussão de desigualdades de acesso. Desse modo, os conceitos táticos não são isolados das dimensões sociais da cultura esportiva.

O planejamento deve considerar tempo efetivo de aprendizagem. Aulas curtas, turmas numerosas e quadras compartilhadas podem inviabilizar propostas que dependam de longas discussões ou materiais sofisticados. É possível, entretanto, organizar pequenos jogos paralelos, delimitar espaços com marcas simples e trabalhar tarefas simultâneas com observadores em rodízio. O professor precisa equilibrar tempo de movimento, instruções, transições e registros. Em escolas com materiais restritos, não se recomenda simplesmente copiar protocolos de centros de treinamento;

adaptações devem preservar finalidade pedagógica e segurança. A continuidade entre aulas é particularmente importante: um problema tático trabalhado em uma sessão pode ser retomado em contexto mais complexo, permitindo aos estudantes comparar soluções. Registrar brevemente as dificuldades recorrentes ajuda a evitar aulas desconectadas, nas quais a progressão é substituída por variação aleatória de atividades.

A integração com outros componentes curriculares pode enriquecer a reflexão sem descaracterizar a Educação Física. Geometria e representação espacial ajudam a discutir amplitude e ângulos de passe; linguagem e argumentação são mobilizadas na justificativa de decisões; história e sociologia permitem analisar identidades, gênero e disputas culturais associadas ao futebol. Essas conexões devem surgir de perguntas relevantes e não de exigência de acrescentar conteúdos externos a cada jogo. O eixo do trabalho permanece a experiência corporal e a compreensão das ações. A interdisciplinaridade é mais produtiva quando oferece meios adicionais para interpretar situações vividas e construir pensamento crítico. Nesse sentido, a aprendizagem tática contribui para habilidades de análise, colaboração e resolução de problemas, mas não se deve afirmar transferência automática a todo domínio cognitivo. Essa hipótese exigiria investigação específica com desfechos próprios.

12. FORMAÇÃO DOCENTE E CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO

A qualidade de abordagens centradas em jogos depende fortemente da formação do professor para reconhecer princípios táticos e transformar observações em tarefas pertinentes. Conhecer nomes de modelos pedagógicos não basta: é necessário identificar o

problema central de cada jogo, ajustar restrições, conduzir perguntas, distribuir participação e avaliar comportamentos sem confundir ação técnica com decisão. Professores formados em tradições predominantemente analíticas podem precisar de oportunidades para experimentar, observar e discutir sequências de aulas em contextos reais. A formação continuada pode envolver grupos de estudo, planejamento coletivo, registros de prática e reflexão entre pares. Porém, atribuir integralmente ao docente a responsabilidade pela inovação ignora fatores institucionais, como tempo de planejamento, número de turmas, condições materiais e política curricular. A implementação sustentável requer suporte organizacional, não apenas recomendação metodológica abstrata.

A formação deve aprofundar também a capacidade de interpretar evidência científica. Ler que uma metanálise identificou efeito favorável não significa receber um plano pronto, pois os estudos podem envolver idades, modalidades e recursos distantes da escola. O professor precisa compreender variáveis de intervenção, comparadores, instrumentos e limitações, para adaptar princípios sem reproduzir promessas. A revisão de Breed et al. (2025) ressalta a necessidade de maior qualidade de relato em pesquisas comparativas, o que também oferece lição para a documentação pedagógica. Registros sobre número de aulas, conteúdo das tarefas, modificações realizadas e resposta dos estudantes podem tornar a prática mais discutível e aperfeiçoável. Não é necessário transformar toda escola em laboratório, mas a reflexão fundamentada pode diferenciar mudanças motivadas por evidências de preferências ocasionais.

Outro desafio está na gestão de turmas com níveis muito diferentes de familiaridade com o futebol. A tendência a organizar grupos fixos

por desempenho pode facilitar controle imediato, mas também cristalizar expectativas e reduzir oportunidades de aprender com colegas diversos. Equipes flexíveis e tarefas graduadas ajudam a administrar a heterogeneidade, embora precisem ser acompanhadas para evitar sobrecarga dos estudantes experientes. A avaliação do professor deve reconhecer progressão em relação ao ponto de partida e critérios comuns de participação e compreensão. A comunicação de objetivos à turma amplia legitimidade: quando estudantes compreendem por que praticam um jogo com regras modificadas, podem avaliar o próprio desenvolvimento e propor ajustes pertinentes. Essa participação, entretanto, não elimina a responsabilidade profissional do docente por segurança, progressão e equidade.

A implementação de abordagens baseadas em jogos precisa ser acompanhada como processo de aprendizagem organizacional. Uma escola pode iniciar com sequência curta e bem delimitada, reunir observações docentes, identificar dificuldades e ajustar planejamento. A expansão de escopo depende de condições disponíveis, e não apenas de entusiasmo metodológico. Redes de colaboração entre universidades, escolas e profissionais podem apoiar formação, elaboração de instrumentos e avaliação de experiências, desde que respeitem os objetivos da educação básica e não utilizem os estudantes apenas como fonte de dados. Pesquisas com participação de menores exigem aprovação ética e procedimentos apropriados quando aplicáveis. A transparência sobre o que foi testado e o que permanece hipótese contribui para práticas responsáveis, evitando que a expressão inovação pedagógica substitua análise dos efeitos reais sobre aprendizagem e inclusão.

13. PROPOSTA DIDÁTICA ANALÍTICA PARA O FUTEBOL ESCOLAR

Como aplicação conceitual da revisão, propõe-se uma matriz de planejamento formada por problema tático, situação representativa, variável manipulável, comportamento observável e devolutiva pedagógica. O primeiro elemento exige definir qual dificuldade é significativa para a turma: conservar a posse, oferecer apoio, progredir, finalizar, temporizar ou proteger o alvo. O segundo identifica que configuração de jogo permite vivenciar o problema com frequência suficiente para aprender. O terceiro delimita alterações de espaço, número de jogadores ou regras sem comprometer a lógica da modalidade. O quarto especifica sinais observáveis, como procurar companheiro livre antes do passe ou deslocar-se para construir linha de apoio. O quinto prevê feedback e nova tentativa. Essa matriz é proposta didática derivada da literatura e não instrumento validado empiricamente. Seu valor está na coerência entre objetivos e evidências, tornando as escolhas docentes mais transparentes e passíveis de discussão.

Para trabalhar conservação da posse, por exemplo, o professor pode organizar jogos de três contra três com espaços laterais delimitados, observando aproximação e criação de ângulos de passe. A questão pedagógica seria reconhecer por que alguns times conseguem manter opções abertas enquanto outros acumulam jogadores em torno da bola. Em etapa posterior, a inclusão de alvo em direção oposta acrescenta necessidade de decidir entre conservar e progredir. Quando o grupo compreender o problema, o espaço pode ser modificado ou a superioridade numérica temporária retirada. O professor observará se as linhas de passe continuam sendo produzidas em cenário menos favorável. O exemplo não indica duração obrigatória nem resultado esperado numericamente,

pois a resposta depende de estudantes, espaço e objetivos. Sua função é demonstrar como uma tarefa pode evoluir a partir de uma ideia tática, preservando oportunidades de escolha.

Para explorar princípios defensivos, uma situação de dois atacantes contra um defensor pode tornar visível o dilema entre pressionar o portador e proteger a linha de progressão. O professor pode perguntar como o defensor ganhou tempo ou em qual momento o passe se tornou mais difícil, evitando reduzir a discussão a uma única posição corporal. Em etapa seguinte, a presença de segundo defensor amplia exigências de cobertura e comunicação; a inclusão de transição após recuperação permite trabalhar reorganização ofensiva. A avaliação deve considerar participação dos dois defensores e não apenas desarmes. Uma sequência assim pode integrar conteúdos sobre regras, cooperação e tomada de decisão coletiva. É importante adaptar intensidade e tempo de atividade ao contexto e às condições físicas da turma, sem transformar a proposta em treino extenuante. O foco permanece a compreensão de escolhas situadas em uma cultura escolar inclusiva.

A matriz também prevê mecanismos de revisão. Se a tarefa concebida para ampliar passes produz concentração crescente em um único estudante, o professor precisa examinar a regra, a composição das equipes e a distribuição de confiança antes de concluir que o objetivo foi atingido. Se a pergunta didática não produz reflexão significativa, talvez seja necessário recorrer a demonstração visual ou simplificação do cenário. A avaliação pode incluir registros de episódios, comentários da turma e amostras de jogos realizados em momentos diferentes. Não se recomenda concluir aprendizagem por uma única ação bem-sucedida. A proposta deve funcionar como orientação flexível, permitindo ajustar

dificuldade e assegurar participação sem abandonar princípios táticos. O uso responsável de um modelo é reconhecido pela capacidade de observar limites e transformá-los em novas decisões pedagógicas, não por aderir formalmente a uma sequência inalterável.

14. RESULTADOS DA SÍNTESE E DISCUSSÃO INTEGRADA

A síntese identifica convergência entre diferentes tradições de ensino sobre a necessidade de aproximar aprendizagem e problemas reais de jogo. A formulação do TGfU, a literatura de abordagens centradas na tática e a pedagogia não linear sustentam, por caminhos teóricos diferentes, a relevância da relação entre informação disponível, possibilidades de ação e ajuste de escolhas. Revisões quantitativas indicam benefícios potenciais para tomada de decisão, mas os efeitos não são homogêneos em todos os desfechos e populações (González-Valero et al., 2024; Manninen et al., 2025). A comparação com propostas técnicas mostra que a discussão não deve buscar vencedor absoluto; o ensino isolado de habilidades pode contribuir para certos objetivos, enquanto jogos modificados oferecem oportunidades de contextualização. Uma articulação pedagógica bem justificada pode ser superior à adoção dogmática de qualquer rótulo metodológico, mas essa hipótese exige avaliação concreta em cada realidade.

Um segundo achado interpretativo diz respeito à natureza coletiva da aprendizagem tática. A literatura e os instrumentos de observação mostram que decisões relevantes não se restringem ao jogador que toca na bola. Apoio, cobertura, ocupação de espaços e transições tornam a participação de toda a equipe indispensável. Esse aspecto tem consequência para a equidade escolar: avaliar

somente gols e passes completos oculta estudantes que contribuem sem protagonismo visível. Também recomenda identificar quem tem oportunidades de aprender, pois a repetição de situações decisórias está relacionada à estrutura social dos jogos. A qualidade pedagógica não deve ser inferida apenas pela movimentação intensa de alguns participantes. Um ensino centrado em problemas táticos torna-se mais consistente quando permite que diferentes estudantes experimentem, expliquem e reconstruam soluções, com critérios de avaliação transparentes e acompanhamento das oportunidades de participação.

A terceira convergência envolve mediação docente. Modificar regras ou diminuir equipes não constitui garantia de aprendizagem, pois os jogos precisam ser selecionados em relação a problema claro, com desafios proporcionais e devolutivas adequadas. As perguntas do professor podem apoiar a interpretação das escolhas, mas também podem limitar autonomia quando sugerem sempre uma solução pré-definida. A literatura sobre instrumentos de desempenho adverte que observar o jogo exige consistência conceitual e cuidado com a confiabilidade dos registros (Oslin; Mitchell; Griffin, 1998; Memmert; Harvey, 2008). Uma implicação é que a formação de professores deve integrar teoria tática, desenho de tarefas e leitura crítica de evidências. A implementação depende igualmente de tempo, espaço, material e condições de trabalho, variáveis nem sempre examinadas de modo suficiente em pesquisas realizadas fora do ambiente escolar brasileiro.

As lacunas identificadas envolvem manutenção da aprendizagem, transferência para configurações diferentes, sensibilidade dos instrumentos, efeitos sobre grupos pouco representados e comparação de sequências pedagógicas completas. Muitos estudos

trabalham com intervenções relativamente curtas ou populações específicas, limitando inferências sobre mudança sustentável. Faltam investigações brasileiras com turmas heterogêneas e documentação detalhada das decisões de implementação, incluindo ajustes realizados pelo professor ao longo do percurso. Pesquisas de métodos mistos poderiam combinar observação de jogo, entrevistas, registros de participação e instrumentos de decisão, desde que utilizassem critérios verificáveis e procedimentos éticos adequados. A agenda futura não precisa restringir-se a testar se o jogo supera o exercício técnico; pode examinar quais problemas requerem cada tipo de tarefa e como assegurar aprendizagem relevante para estudantes com pontos de partida diferentes.

15. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão norteadora deste artigo foi examinada a partir da compreensão de que decidir no futebol não equivale a escolher mentalmente uma alternativa isolada, mas envolve agir sob relações dinâmicas de espaço, tempo, oposição e colaboração. As abordagens baseadas em jogos oferecem possibilidades de organizar experiências em que essas relações se tornam conteúdos explícitos de aprendizagem, desde que a atuação docente não se limite à realização de partidas. O principal resultado da síntese é o reconhecimento de que situações representativas, tarefas ajustadas e discussão de escolhas podem tornar a aprendizagem mais significativa e observável. Esse reconhecimento encontra respaldo em revisões e estudos sobre tomada de decisão, mas não autoriza afirmar eficácia uniforme em qualquer contexto. A qualidade pedagógica depende da coerência entre objetivos, dificuldades da turma e procedimentos de avaliação, preservando o vínculo entre experiência corporal e interpretação tática.

O trabalho também evidenciou que técnica e tática devem ser compreendidas como dimensões relacionadas, e não alternativas excludentes. O domínio de habilidades amplia as ações disponíveis, enquanto a leitura tática fornece sentido às escolhas realizadas em jogo. Uma prática técnica pode ser pertinente quando responde a problema identificado, e uma tarefa de jogo pode ser necessária para verificar se essa habilidade é mobilizada sob pressão. Essa articulação evita tanto a fragmentação de fundamentos em exercícios desconectados quanto a expectativa de que a simples exposição ao jogo desenvolva todas as competências. Para o futebol escolar, a consequência é planejamento flexível, capaz de alternar investigação, experimentação, intervenção focalizada e retomada das situações representativas. O professor assume papel central na seleção das dificuldades e no acompanhamento dos processos individuais e coletivos.

A importância das decisões realizadas sem a bola amplia o significado de aprendizagem tática e exige instrumentos avaliativos mais sensíveis. Desmarcar-se, orientar um companheiro, temporizar a progressão adversária e oferecer cobertura são comportamentos educacionalmente relevantes, ainda que não apareçam em estatísticas usuais de partidas. Avaliar apenas resultados finais tende a favorecer estudantes com experiência e condição física anteriores, reproduzindo diferenças de oportunidade. A análise indica a necessidade de combinar observação de episódios, critérios previamente definidos, autoavaliação orientada e acompanhamento da progressão. Instrumentos conhecidos podem apoiar essa tarefa, mas sua adaptação requer prudência metodológica. Uma rubrica local de aula é recurso de mediação; não deve ser anunciada como escala universalmente validada quando não passou por procedimentos específicos de confiabilidade e validade.

A dimensão inclusiva da Educação Física torna insuficiente discutir apenas eficácia tática. Jogos modificados podem ampliar participação, mas também reproduzir concentração de posse e hierarquias informais caso o professor não acompanhe a distribuição de oportunidades. A proposta de aprendizagem fundada em problemas precisa incluir ambiente de respeito, diversidade de papéis e reconhecimento de diferentes formas de contribuição. O futebol escolar não pode ser reduzido a processo de seleção esportiva, pois seu compromisso pedagógico envolve acesso à cultura corporal e desenvolvimento de competências de convivência e análise crítica. Esse compromisso recomenda observar como gênero, experiência prévia, deficiência e relações de confiança interferem nas decisões disponíveis aos estudantes. A inclusão não é resultado secundário de uma metodologia, e sim critério para avaliar a legitimidade do seu planejamento.

A formação docente aparece como condição transversal para a utilização responsável de abordagens baseadas em jogos. Compreender princípios de ataque e defesa, manipular restrições, formular perguntas e interpretar respostas demanda conhecimentos que precisam ser cultivados em processos formativos continuados. A escola também deve assegurar tempo, organização de materiais e possibilidades de colaboração pedagógica. Não seria adequado atribuir falhas de implementação exclusivamente à resistência individual dos professores, ignorando desigualdades de infraestrutura e de condições de trabalho. Experiências compartilhadas, registros reflexivos e parcerias institucionais podem favorecer ajustes realistas, desde que não imponham protocolos desligados das características das turmas. A adoção de uma abordagem será mais consistente quando

reconhecida como processo de formação e avaliação contínuas, e não como substituição nominal de um método por outro.

Os limites científicos desta revisão condicionam suas conclusões. A síntese examinou literatura selecionada sem triagem exaustiva, avaliação formal de viés de todas as fontes ou coleta de dados em escolas. Portanto, não apresenta estimativa própria de efeito nem prova experimental de superioridade metodológica. A força das evidências varia conforme modalidade, desfecho, instrumento, duração e qualidade do estudo; a generalização de pesquisas com atletas para aulas escolares requer justificativa. Estudos futuros poderão investigar progressões de ensino com registros longitudinais, observação de decisões contextualizadas e indicadores de participação, considerando escolas com diferentes recursos. Será particularmente útil estabelecer se ganhos observados em jogos reduzidos se mantêm quando aumentam complexidade e diversidade de situações, sem perder de vista o significado educacional das práticas.

Conclui-se que ensinar futebol a partir de jogos significa organizar experiências em que a escolha tática pode ser vivida, interpretada e reconstruída de forma compartilhada. O objetivo não é substituir toda técnica por jogo livre, nem converter toda ação em discurso teórico, mas produzir continuidade entre percepção, decisão, execução e reflexão. As evidências examinadas oferecem suporte para o planejamento de intervenções centradas em problemas táticos, ao mesmo tempo que destacam a necessidade de avaliação rigorosa, mediação docente e compromisso com inclusão. A contribuição acadêmica do artigo reside em explicitar critérios para compreender essas relações e orientar futuras investigações. Uma Educação Física escolar de qualidade deve permitir que mais

estudantes aprendam a jogar com autonomia, participem de decisões coletivas e reconheçam o futebol como prática cultural passível de criação, diálogo e transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 4 nov. 2026.

BREED, Ray; LINDSAY, Riki; KITTEL, Aden; SPITTLE, Michael. Content and Quality of Comparative Tactical Game-Centered Approaches in Physical Education: A Systematic Review. Review of Educational Research, v. 95, n. 2, 2025. DOI: 10.3102/00346543241227236.

BUNKER, David; THORPE, Rod. A model for the teaching of games in secondary schools. Bulletin of Physical Education, v. 18, n. 1, p. 5–8, 1982.

CHOW, Jia Yi; DAVIDS, Keith; BUTTON, Chris; RENSHAW, Ian. Nonlinear Pedagogy in Skill Acquisition: An Introduction. London: Routledge, 2016.

GONZÁLEZ-VALERO, Gabriel; UBAGO-JIMÉNEZ, José Luis; MELGUIZO-IBÁÑEZ, Eduardo; FERNÁNDEZ-GARCÍA, Rubén. Application of the teaching games for understanding model to improve decision-making in sport learning: a systematic review and meta-analysis. BMC Psychology, v. 12, artigo 781, 2024. DOI: 10.1186/s40359-024-02307-2.

GONZÁLEZ-VÍLLORA, Sixto; GARCÍA-LÓPEZ, Luis Miguel; CONTRERAS-JORDÁN, Onofre. Evolución de la toma de decisiones y

la habilidad técnica en fútbol. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, v. 15, n. 59, p. 467–487, 2015. DOI: 10.15366/rimcafd2015.59.005.

HARVEY, Stephen; JARRETT, Kendall. A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. Physical Education and Sport Pedagogy, v. 19, n. 3, p. 278–300, 2014. DOI: 10.1080/17408989.2012.754005.

MANNINEN, Mika; MAGRUM, Eric; CAMPBELL, Sara; BELTON, Sarahjane. The effect of game-based approaches on decision-making, knowledge, and motor skill: A systematic review and a multilevel meta-analysis. Physical Education and Sport Pedagogy, v. 31, n. 1, 2025. DOI: 10.1177/1356336X241245305.

MEMMERT, Daniel; HARVEY, Stephen. The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Some Concerns and Solutions for Further Development. Journal of Teaching in Physical Education, v. 27, n. 2, p. 220–240, 2008. DOI: 10.1123/jtpe.27.2.220.

OSLIN, Judith L.; MITCHELL, Stephen A.; GRIFFIN, Linda L. The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and Preliminary Validation. Journal of Teaching in Physical Education, v. 17, n. 2, p. 231–243, 1998. DOI: 10.1123/jtpe.17.2.231.

---

[1] Pós-doutorado em Ciências Sociais. Doutorado em Ciências Sociais. Mestrado em Educação. Pós-graduação em Aprendizagem Motora. Graduação em Educação Física. Faculdade de Educação Física da ACM de Sorocaba (FEFISO). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[2] Mestranda em Educação Física. Universidade São Judas Tadeu (USJT). Pós-graduação em Educação Física Escolar. Graduação em Educação Física e Pedagogia. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[3] Mestranda em Educação Física. Universidade São Judas Tadeu (USJT). Pós-graduação em Pedagogia do Esporte. MBA em Fisiologia do Treinamento e Marketing. Pós-graduação em Gestão do Esporte. Graduação em Educação Física. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[4] Mestrando em Educação Física. Universidade São Judas Tadeu (USJT). Pós-graduação em Educação Física Escolar. Pós-graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação. Graduação em Educação Física. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[5] Graduação em Educação Física. Universidade Ibirapuera (UNIB). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[6] Doutorando em Educação. Mestrado em Educação. Graduação em Educação Física. Faculdade de Educação Física da ACM de Sorocaba (FEFISO).

[7] Doutorando em Educação Física. Universidade São Judas Tadeu. Mestrado em Educação Física. Universidade São Judas Tadeu. Especialização em Fisiologia do Exercício (FMU). Graduação em Educação Física. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.