

“APRENDER A PEGAR A MORAL DO OUTRO”: A APRENDIZAGEM DO FUTEBOL COMO PROCESSO RELACIONAL E COLETIVO

Eliene Lopes Faria¹

Resumen

El fútbol es una práctica ampliamente difundida en Brasil. No limitado a espacios específicos y formatos predefinidos, es de dominio público, se produce de múltiples maneras y en diferentes lugares, articula diversas formas de participación y combina diferentes generaciones de practicantes. Esta singularidad del fútbol llevó a una investigación sobre sus modos de aprendizaje - problematización que, al límite, podría servir como una metáfora para entender cómo se aprende la cultura. Para abordar su aprendizaje, sin embargo, no fue posible delimitar uno de los contextos de la práctica (elegido como el lugar de aprendizaje) para llevar a cabo la investigación. Porque no es el modelo escolar (transmisión) lo que constituye una referencia para la práctica. Su aprendizaje es el resultado de la participación en los múltiples contextos de diferentes interacciones. Así, en diálogo con la noción de aprendizaje situado por Lave y Wenger (1991) y respetando las características del fútbol, la investigación de campo realizada en 2005 se centró en las prácticas futbolísticas de los jóvenes en un barrio en las afueras de Belo Horizonte/BR: en la escuela (educación física y patio); en el campo de fútbol del barrio (proyecto social, campeonato y ocio); en la Plaza de los Deportes; en otros campos de la ciudad que los jóvenes de la investigación jugaron. La investigación permitió revelar aspectos importantes del proceso de aprendizaje del fútbol, entre los que se pretende centrar: a) el aprendizaje del fútbol como proceso relacional y colectivo: las relaciones entre el poder, el acceso y el aprendizaje; b) "el fútbol como juego de contacto entre los seres humanos" en el que el aprendizaje es "tomar la moral del otro".

Palavras chave

Fútbol, aprendizaje, cotidiano, cultura, relación

INTRODUÇÃO

O futebol é amplamente difundido/popular no Brasil. Marca da modernidade e sinônimo de sofisticação, ele chegou ao Brasil (importando da Inglaterra no final do Sec. XIX) como promissor atrativo das elites. Não era acessível a qualquer um, mas somente aos iniciados em seus princípios e saberes técnicos (*sportmen*), que desfrutavam de tempo livre para desenvolvê-lo. Assim, afastavam-se do direito a essa prática os trabalhadores manuais, operários e negros (Pereira, 2000) e, às mulheres – que apenas no início dos anos de 1980 deixaram de ser proibidas de jogar futebol.

¹ elienelopesfaria@gmail.com - Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil.



Mas, o futebol não ficou confinado às elites brasileiras, passando rapidamente a ser praticado “também em outros campos pelos negros, pobres e trabalhadores” (Pereira, 2000, P. 87). Longe do ideal de controle pretendido, ele foi se disseminando por todo o País. Esse processo “resultava, ainda na década de 1910, na construção de outra imagem para o jogo, muito diferente daquela projetada sobre ele pelos *sportmen*”. Do ponto de vista da elite, o futebol deixava de ser esporte refinado para se transformar em jogo de negros e pobres. Esse processo de consolidação indicava as “fissuras e ambiguidades de sua construção – que faziam (fazem) dele um campo de disputas em torno de outros objetivos, além da bola” (Pereira, 2000, p. 17).

Há um conjunto de explicações para esse fenômeno de difusão/popularização do futebol no Brasil, por exemplo: a) a pouca exigência quanto a recursos materiais e espaciais; b) a simplicidade das suas regras. As reflexões sobre a popularização do futebol são importantes, mas insuficientes para explicar o fenômeno, suscitando outras indagações: Que elementos do futebol poderiam facilitar a adaptação aos diversos espaços e levar à pouca exigência material? Será que o futebol é mesmo mais fácil que os outros esportes? O que torna possível uma prática assim tão difundida? Não seria o futebol – ao contrário de “naturalmente” mais fácil – uma prática complexa que encontra nos mecanismos (invisíveis) de reprodução/produção cultural o aliado que torna possível a sua difusão/aprendizagem? Na pesquisa de doutorado, interessei-me particularmente em explicitar práticas de aprendizagem que permitem a (re)produção/difusão do futebol. O estudo buscou, portanto, desvelar aprendizagens².

Elaborado a partir de uma incursão etnográfica em diálogo produção teórica da antropologia – sobretudo, com a abordagem da aprendizagem situada de Lave e Wenger (1991)³ e abordagem ecológica da cultura de Ingold (2000, 2001)⁴ – o trabalho descreve os modos cotidianos de aprendizagem desse esporte.

As características do futebol (a sua produção cotidiana, a prática de ensino reduzida, a aprendizagem a partir do envolvimento crescente na prática, os diferentes níveis de participação e os aspectos identitários envolvidos) favoreceram o seu estudo a partir dos conceitos de participação periférica legitimada (LPP) e de comunidade de prática de Lave e Wenger (1991).⁵ Operando com a mudança de foco proposta pelos autores – do indivíduo, como aprendiz, para a aprendizagem como participação no mundo social – essa perspectiva possibilitou dar relevo à dimensão social da aprendizagem destacando as interações que levam a pessoa/sujeito a aprender. Portanto, a abordagem *situada* ensejou possibilidades de análise de uma dinâmica em que a aprendizagem é inseparável da prática social cotidiana. Permitiu ainda: abordar a aprendizagem como constituição

2 O tema surgiu da pesquisa de Mestrado sobre o esporte nas aulas de educação física em duas escolas públicas de Belo Horizonte (MG/BR), na qual as práticas de ensino de diferentes modalidades de esporte foram observadas e descritas. Nesse contexto a singularidade das relações de ensino-aprendizagem do futebol se destacou (FARIA, 2001). Enquanto os demais esportes eram apresentados dentro do padrão recorrente de ação em que ao professor cabia o lugar de propositos, orientador e regulador das ações, no caso do futebol os alunos se impunham de uma forma tão incisiva que não era simples de ser confrontada. No futebol os professores deviam se afastar e não interferir na organização e na realização do jogo, que era todo conduzido pelos alunos. A insistência/irreverência do futebol no cotidiano escolar, bem como, a sua singular forma de produção permitiu que o debate em torno dessa prática fosse recolocado. O trabalho de campo desvelou um fato que a princípio nada trazia de novo: a) que o futebol acontece cotidianamente na escola de maneira independente do ensino; b) que no futebol os praticantes não se submetem às relações pedagógicas e/ou imperativos escolares. O desdobramento do debate em torno dessa imposição do futebol sobre a organização escolar provocou o deslocamento da pesquisa com a instalação de uma nova pergunta: Se no futebol que acontece na escola as práticas de ensino são quase inexistentes, como é possível aprender?

3 A aprendizagem como “atividade situada” é a definição central do processo que Lave & Wenger (1991) denominam *Legitimate Peripheral Participation* – processo pelo qual os aprendizes participam em comunidades de prática e que o domínio do conhecimento e das habilidades requer um mover-se para a participação plena nas práticas socioculturais.

4 Abordagem que busca superar a oposição entre natureza e cultura.

5 Segundo Lave e Wenger (1991, p. 98), uma comunidade de prática “é um conjunto de relações entre pessoas, atividades e mundo” e uma condição “intrínseca para a existência do conhecimento”. Isto quer dizer que “a participação na prática cultural, na qual cada conhecimento existe é um princípio epistemológico da aprendizagem”.



de habilidade e identidades; compreender mais sobre os processos cotidianos de aprendizagem do futebol; questionar a onipresença das relações mestre/aprendiz como traço característico da aprendizagem e explicitar outras dinâmicas sociais (invisíveis) de aprendizagem.

É preciso salientar que a pesquisa procurou dar relevo ao conjunto de elementos que envolvem a aprendizagem desse esporte, ou seja, de significados, disposições corporais, tipos de atenção, identidades, emoções e conhecimentos que caracterizam a prática. Em síntese, o trabalho toma a experiência como percurso de aprendizagem e o conhecimento como fundado na *habilidade*. Assim, ao lado do conceito de participação (Lave e Wenger, 1991) coloca no centro das análises a noção de *habilidade* de Ingold (2000, 2001) – como campo total de relações constituídas que no caso do futebol envolvem o jogador, a bola, o outro, o ambiente –, buscando descrever esse campo de relações.

A tese defendida em 2008 é produto da pesquisa etnográfica realizada com os jovens praticantes do futebol em um bairro de Belo Horizonte – contexto social em que: os recursos para a aprendizagem do futebol vinham de várias fontes (não apenas da atividade pedagógica); em que era possível observar a ocorrência de intricada estrutura de aprendizagem; em que a prática criava um currículo potencial no sentido amplo; enfim, em que o futebol fazia parte do dia-a-dia dos jovens.

Respeitando essa característica do futebol (que não pode ser circunscrita a um dos contextos de sua produção), a pesquisa de campo realizada em 2005 colocou foco nas práticas futebolísticas de jovens de um bairro da periferia da cidade de Belo Horizonte/BR: a) jovens que participavam do futebol na escola (nas aulas de Educação Física e no recreio); b) Jovens que jogavam no campo de futebol do bairro (nas práticas de futebol do projeto social *Esporte Esperança/Segundo Tempo*, nos treinos do time juvenil e infantil, nos jogos de futebol amistosos e de campeonatos, nas práticas de lazer), c) jovens que praticavam na Praça de Esportes em frente à escola; c) Em outros campos de futebol da cidade (o futebol do campeonato amador).

Para abordar a aprendizagem do futebol optei neste artigo por apontar, dois aspectos que são constitutivos desse processo: a) acesso e permanência como relações entre poder e aprendizagem; b) o aprender como processo relacional e coletivo.

PRÁTICAS COTIDIANAS DE FUTEBOL: PODER, ACESSO E APRENDIZAGEM

No Bairro pesquisado os jovens praticavam futebol (e se reencontravam) em diferentes contextos: a) No projeto social qualquer jovem/menino do bairro podia participar. Essas práticas tinham como singularidade a regência de um professor, a exigência da frequência escolar e, também, um conjunto de regras prescritas (que trazia implícita a sua lógica de prática educativa). b) Nos campeonatos amadores da cidade e nos treinos dos times infantil e juvenil, a participação era regulada pelo gênero (masculino), habilidade e faixa etária (12 a 17 anos). A participação nesses contextos articulava aprendizados distintos: aprender a jogar em determinada posição (especialização); incorporar as regras oficiais e as que regem a participação nesse contexto (disciplina, hábitos saudáveis, etc.), etc. Era no campeonato, contudo, que o praticante podia experimentar uma nova configuração da prática: a competição esportiva. c) O campo de futebol (espaço central de produção do futebol no bairro e imediações) era frequentado principalmente por jovens do sexo masculino no decorrer da semana e demarcado por ampla rede de sociabilidade. d) Na escola o futebol era prática cotidiana nas aulas de Educação Física e no recreio. Mas, havia diferenças entre o futebol nas aulas e no recreio: a aula de Educação Física era o único contexto em que as mulheres tinham a participação garantida; aula era o contexto escolar



com praticantes da mesma idade – não por causa de uma exigência do jogo, mas pelo formato organizacional da escola.

No decorrer da pesquisa foi possível perceber poucas situações nas quais as relações pedagógicas ganhavam destaque nas práticas futebolísticas. Portanto, a “relação específica mestre/aprendiz” não é característica “onipresente da aprendizagem” (Lave e Wenger, 1991, p. 91). Ao contrário. Nem mesmo na escola o futebol é aprendido, predominantemente, nessas relações. Os iniciantes aprendiam nas interações com os mais experientes (também em processo de aprendizagem), numa relação circular e de reciprocidade.

O que permite a aprendizagem do futebol é o engajamento cotidiano na prática. Os aprendizes vão alterando a participação por meio do envolvimento direto e crescente na prática (Lave e Wenger, 1991). Não participavam, portanto, de um jogo específico, separado ou diferente. Engajados na sua produção, eles é que participavam do futebol de forma diferente. Contudo é importante ressaltar que o valor da participação dos iniciantes cresce à medida em que se tornam mais aptos à prática, ou seja, quando aprendiam facetas do jogo, ampliavam possibilidades de ação e de intervenção nas práticas de outros iniciantes, servindo como modelo ou dando orientações pontuais à execução — o que não se dava de maneira mecânica. A aprendizagem não era, portanto, instrumental, consciente, individualizada e desconectada da sociabilidade. Ela é consequência da imersão cotidiana dos jovens na prática, ou seja, os praticantes (não identificados como aprendizes) incorporam-no em seu contexto de produção.

Nos múltiplos contextos, o futebol era aprendido entre pares, no formato de co-participação. As práticas futebolísticas não se constituíam como práticas intencionais de ensino, nem se caracterizavam por relações assimétricas nas quais fosse possível observar quem ensina e quem aprende (de forma dicotômica). Nesse tipo prática os recursos de estruturação da aprendizagem vêm de uma variedade de fontes (Lave e Wenger, 1991) e o aprender resulta de um processo relacional fundado no coletivo.

Uma característica marcante do futebol no Brasil é a produção de jogos entre praticantes de diferentes idades e com diferentes domínios da prática. Nele a difusão do conhecimento se dá, portanto, nas diferentes formas de engajamento e a partir de relações de poder e camaradagem (diferente das relações pedagógicas) entre jogadores experientes e iniciantes. Mas as formas de participação não são fixas, mas negociadas continuamente nos diferentes grupos. Pelé, por exemplo, era um praticante que deslocava de posição de acordo com o contexto. Quando jogava com os colegas na Educação Física, participava das jogadas mais importantes, recebia/dava muitos passes e orientava a participação de outros jovens. Quando jogava futebol no recreio e no Projeto Social (com os *habilidosos*), participava mais vezes como goleiro, recebia/dava poucos passes, raramente participava de uma jogada com gol e recebia orientações constantes dos outros jogadores.

No futebol, a aprendizagem é inerente à participação na prática cotidiana (Lave e Wenger, 1991), mas a prática não está igualmente acessível para todos. Há pelo menos duas demarcações importantes que regulam o acesso. A primeira delas (relacionada ao gênero) funciona como porta de entrada para a prática. Se a condição básica para aprender é participar das práticas cotidianas, nem todos podem ocupar a posição de iniciantes. No Brasil, ser do sexo masculino é a condição primeira da participação no futebol. Isso porque no País o futebol “é marcado por um arbitrário cultural que o define como um espaço privilegiado da homossociabilidade masculina; de certo modelo de masculinidade” (Damo, 2005, p.139).

Essa demarcação forte da prática, que potencializa a participação masculina não é, entretanto, sinônimo de aprendizagem. Assim, o segundo aspecto que regula as possibilidades de aprender futebol está diretamente relacionado à permanência na prática. Isso porque, no futebol, há múltiplos e invisíveis processos de enfrentamento, tensões e relações de poder que podem redefinir a participação. A prática é constituída por um



exercício constante de seleção (entre mais e menos habilidosos), de subjugação (exaltação dos mais fortes/machos/ágeis/etc.) e de competição (de definição de vencedores e vencidos, onde perdedores devem esperar nova oportunidade de participação em longas esperas em times “de fora”), etc. Enfim, a exclusão é parte eminente do processo.

No futebol (contexto de competição) a aprendizagem era condição para a permanência, portanto, fracassos consecutivos geravam exclusão. Quem, durante algum tempo, apresentava as mesmas dificuldades, ia perdendo a credibilidade e ficava cada vez mais esquecido das jogadas, até ficar à margem do jogo. Apenas aqueles que nele conseguiam se engajar, movendo-se e aprendendo os modos de participação possibilitados, suportando os processos de exclusão (e poder) do futebol e investindo na prática, constituíam habilidade futebolística. Nem todos persistiam. Assim, a aprendizagem do futebol está relacionada à possibilidade de entrada e permanência na prática. A contradição básica da participação nas práticas futebolística é, entretanto, a necessidade que os jovens têm de aprender para participar/praticar e de participar/praticar para aprender. Sem outro caminho, é a imersão nos contextos de prática que permite que o futebolista se constitua.

É importante salientar, também, que nas práticas cotidianas de futebol, o objetivo central não é a aprendizagem, mas a participação (Lave e Wenger, 1991). Ainda que os praticantes “saibam” dessa possibilidade (de aprendizagem) do jogo, jogam para ganhar, jogam pelo jogo (pelo prazer que ele proporciona), jogam para estar em forma, jogam para manter laços de sociabilidade e para afirmar identidades.

“APRENDER A PEGAR A MORAL DO OUTRO”: A APRENDIZAGEM DO FUTEBOL COMO PROCESSO RELACIONAL E COLETIVO

A prática social, o tempo de dedicação ao jogo e a experimentação permitiam que os jovens incorporassem gestos/expressões/linguagens, enfim a *habilidade* de futebolista. Tal transformação era lenta (mas perceptível) e possibilitada pelo uso ampliado dos sentidos, ou seja, a visão, a audição, o tato, etc., eram aguçados no jogo. Os praticantes constituíam, portanto, um tipo de atenção que não apenas permitia a aprendizagem do futebol, mas era efeito dela. Kastrup (2005, p. 1279) explica:

O aprendizado depende, de saída, da suspensão de uma atitude recognitiva. Começando por mobilizar uma intenção consciente, torna-se aos poucos inintencional. [...] No longo prazo, uma segunda espontaneidade toma lugar. Esta é definida com uma curiosa formulação de um esforço sem esforço, que supera tanto a dicotomia ativo/passivo quanto a dicotomia voluntário e involuntário. Nesta segunda espontaneidade a atenção não é ativa, pilotada por um eu, nem passiva, lançada reflexa ou mecanicamente ao sabor dos estímulos do ambiente externo. [...] o aprendizado estabiliza um tônus atencional singular. (Grifos meus)

Aprender envolvia o praticante (totalmente). Nesse processo, em que a compreensão se impõe à explicação e se articula à experiência, como afirmavam os “nativos”, os praticantes aprendiam a “*pegar a moral do outro*”: “– *Eu sei como que ele joga e ele sabe como que eu jogo*”. Jogando juntos (ou em diferentes grupos) todos os dias, os praticantes aprendiam a ler/narrar o jogo. Quando alcançavam esse tipo de percepção, o jogo de futebol ganhava contornos de um diálogo sutil e ampliado (uma linguagem gestual ilegível a um *outsider*) em que os praticantes conversavam com as ações. Mas isso não era inato. Como afirmou Pelé, tratava-se de *habilidade* aprendida:

Não, nos primeiros [...] tem uns jogos aí que eu não estava fazendo gol, porque eu não estava acostumado com os meninos. Aí já tem outros jogos que eu já comecei a pegar a moral dos meninos. Aí isso aí é bom. Aí eu comecei a fazer muitos gols. [...] É, tem que aprender, aí você tem que olhar também as pessoas que você está jogando pra você aprender como que ele



joga, incentivar ele a jogar também, aí você vai pegando a moral do menino pra saber, aí você vai saber todos os toques que ele dá, aí você vai saber pegar [...] (Grifos meus)

Esse tipo de percepção, que Pelé denominou a “*moral do outro*”, distinguia o conhecedor, o *habilidoso*. “*Pegar a moral do outro*” no jogo de futebol era um desses tipos de aprendizado, que, na definição de Kastrup (2005, p. 1279), estabilizava um “tônus atencional singular”. Diferentes dos iniciantes, que tinham de pensar sobre como agir a cada nova situação, os veteranos agiam. O corpo/movimento/ação desses futebolistas “pensa e calcula por ele, imediatamente, sem passar pela intermediação [...] do pensamento abstrato, da representação prévia e do cálculo estratégico”. Quem constituía a *habilidade* futebolística agia como tanta “naturalidade” e leveza que parecia ter nascido com o domínio do jogar, ou seja, para esses praticantes – como afirmou Kastrup (2005, p. 1279) – “uma segunda espontaneidade tomava lugar”.

Nos esportes, como nas artes, quanto mais invisível for o esforço, mais incorporada é a *habilidade*, mais distante da posição de participação periférica (Lave e Wenger, 1991). Entendendo que nesse aspecto há aproximações do aprendizado do futebol com o do boxe, recorri a Wacquant (2002, p. 88 - 89):

A simplicidade da aparência dos gestos do boxeador não pode ser mais enganosa: longe de serem “naturais” e evidentes, os golpes de base [...] são difíceis de serem executados corretamente e supõem uma “reeducação física” completa, uma verdadeira remodelagem de sua coordenação ginástica até mesmo uma conversão física. Uma coisa é visualiza-lo e compreende-lo em pensamento, outra bem diferente é realiza-los e, mais ainda, encadeá-los no fogo da ação. O domínio da teoria tem muito pouca utilidade, uma vez que o gesto não está inscrito no esquema corporal; e é somente quando o golpe é assimilado no e pelo exercício repetido *ad nauseam* que ele se torna, por sua vez, completamente claro para o intelecto. Há de fato uma compreensão no corpo que ultrapassa — e precede — a plena compreensão visual e mental. Somente a experimentação carnal permanente que constitui o treinamento como complexo e coerente de práticas de incorporação.

Nas práticas futebolísticas do bairro pesquisado o conhecimento não era racionalizado, mas encarnado. Nesse caso, as ações “não derivam de juízos ou de raciocínios, mas de um confronto imediato com os acontecimentos” (Varela, 1992, p. 15). Esse tipo de habilidade ou, como afirma Varela (1992, p. 42), de “atividade inintencional”, não é “casual ou exclusivamente espontânea”. São ações que se “transformam em comportamento incorporado graças ao treino”. Conforme explica Varela (1992, p. 95) nesse tipo de reflexão corporificada – que se aproxima mais de um confronto imediato do que um conhecimento específico –, “a reflexão não é apenas sobre a experiência, mas que ela própria é uma forma de experiência”.

Aprender futebol não significava, portanto, incorporar apenas gestos. Significados, conhecimentos, emoções, disposições e até equipamentos eram incorporados no decorrer da participação. Alguns relatos de praticantes do jogo servem como exemplos desse processo. Nos trechos de entrevistas que seguem, Biruga falou sobre a importância da incorporação de equipamentos futebolísticos⁶, Schiva abordou a incorporação do sentido do jogo e Cadu apresentou a humildade como uma disposição corporal.

Mas também tem uns que na pelada jogam descalço, igual campo de terra, é uma coisa. Mas quando você vê ele botar um calçado, aí você fala vamos ver se esse menino joga calçado com uma chuteira ou uma chuteira soçaita, uma chuteira de trava, vou ver ele jogar, não é a mesma coisa. Um cara que só joga pelada aqui mata, mas não joga... [...] Então na hora que você coloca um calçado nele ele não joga, ele não joga. (Biruga) (Grifos meus)

Tem, o meu primo, ele é mais novo que eu, ele tem, 12 anos, e ele tinha uma mania de pegar a bola e ficar driblando demais e quando você dribla demais, a proporção de você estar sofrendo a falta dentro do jogo, e ele chegava aqui em casa toda

6 Para participar dos campeonatos de futebol de várzea muitos jovens tinham de aprender a jogar futebol de chuteiras (visto que a maioria jogava descalça no cotidiano). Esse aspecto, até então de menor importância (num contexto que sinalizava para a participação dos jovens em competições), tornava-se crucial. Se o jovem não conseguia estabelecer uma relação com a bola intermediada pela chuteira, ele se via limitado e desajustado na produção dos gestos futebolísticos. A inclusão desse elemento alterava substancialmente a performance.



vez machucado, com o pé machucado, a coxa doendo, aí eu falei com ele pra ele poder parar de ficar prendendo muito a bola, driblando demais, porque é melhor você pegar a bola e tocar porque você evita de tomar uma pancada do que você ficar lá driblando sem objetividade, o drible no futebol é importante, mas você tem que estar driblando com objetivo de fazer o gol. Ele pegava a bola, levava pro canto do campo e ficava driblando, driblava um, dois, três, aí vinha um e rachava ele, rachava (no futebol é chegar forte, machucar, chegava pra machuca), ele saía, voltava ralado de novo, fazendo a mesma coisa, apanhava de novo e agora ele ta parando com isso, ele esta acostumando a tocar mais a bola, porque evita o contato. (Schiva) (Grifos meus)

Igual eu falo, humildade tem que ter demais, falar eles falam mesmo, a gente se humilde. [...] Humilde no futebol, tipo assim, tem muita gente que joga pra torcida, você já viu? Quer enfeitar e tudo, e lá não, lá pra gente jogar pra equipe, ganhar e ir fazendo feio ou bonito, E humilde, tem que ser humilde, e graças a Deus, tudo que eu faço eu sou humilde. [...] Então, às vezes quando nós vamos jogar peladinha, esses negócios assim, aí dá, tem demais, o que você mais vê é avacalhão, tipo virar a cara, vem dar em mim, essas coisa assim, mas na hora de jogar, eu não faço isso, eu não gosto muito disso, aparecer para os outros não. (Cadu) (Grifos meus)

Tornar-se futebolista requer a incorporação da prática e de elementos que parecem abstratos. Disciplina, humildade, controle das emoções, cuidados com o corpo (formação de hábitos), regras e ética do campo futebolístico só tinham valor quando incorporadas pelos praticantes, quando se tornavam disposições corporais. A compreensão (do sentido do jogo, da importância da disciplina ou da humildade, por exemplo) estava diretamente relacionada à mudança na forma de jogar/agir. Jovens indisciplinados ou “metidos” podiam ser excluídos da prática por isso. Um caso exemplar desse tipo de exclusão foi o de Rafael (jovem que se destacava em relação aos pares do time infantil, mas que não conseguia estabelecer uma relação amistosa com o treinador), que saiu do Racing por causa das implicâncias de Biruga. Segundo Rafael, Biruga não aceitava o fato de ele treinar em outro time de futebol de várzea no decorrer da semana. Acrescentou também que ele implicava com sua forma de jogar, dizendo que Rafael é “metido”. Numa das discussões com Biruga, Rafael saiu definitivamente do Racing.

Nesse campo o domínio da teoria (*know-what*) não é suficiente, ou como afirma Wacquant (2002, p. 89), “tem até mesmo pouca utilidade”. O futebol, uma vez aprendido, dispensava o discurso e a mediação do pensamento. Feita de exercício prático e conduzida pela repetição, a *habilidade* futebolísticas advinha “de um longo processo de cultivo no momento da ação” (Varela, 1992), “da participação na prática social” (Lave e Wenger 1991), de um tipo de *educação da atenção* (Ingold, 2000, 2001).

A observação das práticas futebolísticas juvenis possibilitou ainda perceber a imbricação de elementos tratados como dicotômicos e romper dicotomias clássicas. Como afirma Toren (1999, p.4), certas distinções teóricas amplamente aceitas (cultura/biologia, sociedade/indivíduo, mente/corpo, mental/material, teoria/prática, subjetivo/objetivo, processo/estrutura), não “capturam a nossa experiência cotidiana de mundo e nossas relações com os outros”.⁷ Pelo contrário, dificultam a compreensão dos fenômenos sociais, uma vez que opõem aspectos intimamente atrelados. No caso do futebol, a aprendizagem supõe uma simbiose entre corpo, mente, cultura, ambiente.

7 Com a intenção de forçar uma mudança genuína no modo como os antropólogos e cientistas humanos, concebem a si próprios e aos outros seres humanos, bem como, no modo como fazem suas pesquisas, Toren (1999, p. 4) propõe que o corpo e a mente, o biológico e o cultural, o material e o mental sejam tomados como aspectos um do outro, ao invés de fenômeno separado e dialeticamente relacionado. Desse modo, a autora (1999, p. 4) sugere a necessidade de se “repensar as categorias analíticas” com as quais temos operado, bem como, argumenta sobre a importância de se “chegar a um entendimento do processo *em e através do qual* cada um de nós, em um dado tempo ou lugar, é único e sempre produto emergente de nossas relações com os outros”. Como afirma a autora (1999, p. 4), “em tese distinções teóricas, são abstrações, mas nós não frequentemente consideramo-as como tal”.



Do mesmo modo que parece inadequado à compreensão da aprendizagem do futebol estabelecer uma relação dicotômica entre corpo e mente, biologia e cultura, não se pode tomar como foco o sujeito aprendiz (isolado, descontextualizado). As várias citações do diário de campo apresentadas (e tantas outras semelhantes que poderiam ser citadas) servem para mostrar que o futebol é aprendido na prática social coletiva por meio da experiência, ou seja, o corpo/movimento/ação é amplamente engajado na aprendizagem do jogo⁸ – que é um processo fundamentalmente relacional. A complexidade que envolve a sua aprendizagem pode ser sintetizada na definição que Schiva faz do futebol:

O futebol é um jogo de contato; muito contato entre seres humanos e tem que treinar, porque se você não treinar você não consegue jogar [...] “a habilidade você adquire, você já não nasce sabendo não, ninguém nasce sabendo driblar, sempre está acumulando dentro de jogo um drible, um toque mais refinado, sempre você aprimora assim. (Grifos meus)

No futebol, que Schiva define como “*jogo de contato*”, o corpo/movimento/ação está completamente implicado e situado no coletivo. A aprendizagem é resultado da experimentação ao infinito do jogo, de uma mudança na relação com a bola e com o outro e, também da percepção do campo de jogo e das atividades das quais ele é suporte. Nesse tipo de aprendizagem, o que está em questão não é o pé/perna (músculos), a bola, o outro, o campo, como unidades isoladas. Aprender futebol, como permite compreender Schiva, significa aprender o conjunto (ou sistema inteiro) de relações dos quais esses elementos fazem parte. Assim, os movimentos de um praticante *habilidoso* são “continuamente e fluentemente responsivo para as perturbações do ambiente percebido”. Isso só é possível porque o movimento do praticante é um movimento da atenção, ou seja, porque ele observa, ouve, sente e age (Ingold, 2001, p. 135). Parafraseando Ingold (2001, p. 133), a *habilidade* para jogar futebol não está, portanto, no jogador ou na bola. Ela “emerge através do trabalho de maturação dentro do campo da prática”. Ela “não existe nem dentro do corpo/cérebro do praticante nem fora no ambiente”. São, portanto, “propriedades de sistemas dinâmicos”. O “*jogo de contato*” descrito por Schiva supõe o domínio do futebol como um campo total de relações (Ingold, 2001).

Finalmente, é importante ressaltar que a aprendizagem também fundamenta a prática social. Desse modo, as aprendizagens futebolísticas “garantem” não só a permanência do praticante, mas a produção da prática social em si. Jovens que se produziam jogadores de futebol (na escola, na rua, no campo de futebol, em casa e na praça esportiva do bairro) produziam o futebol: com valores, normas, significados, etc.

Nesses contextos, as próprias práticas da qual foram se constituindo praticantes orientavam e faziam parte dos conhecimentos não apenas para dispor, mas, sobretudo para se relacionar com novos iniciantes.⁹ Isso não significava, contudo um processo mecânico de reprodução cultural. No esporte – como em outros campos das relações humanas onde poder e conhecimento se entrecruzam – a realidade não é dada.

De fato, nos contextos futebolísticos do bairro pesquisado a *habilidade* constituía-se como demonstração de poder – capaz até de produzir violência simbólica (Damo, 2001) – e aprender implicava participar

8 O comportamento ético (descrito por Varela 1992), o boxe (descrito por Wacquant, 2002), o cálculo (descrito por Lave, 1988), a produção do ceramista (descrita por Sinha, 1999) e o futebol são atividades diferentes. Contudo, apesar de se tratar de práticas diferentes, as teorizações dos autores estão apontando para a mesma forma de entender o processo de aprendizagem. O que serve para compreender o modo de aprender futebol (atividade prática concreta) serve para atividades tidas como abstratas (como o cálculo, a ética). Em todos os casos a aprendizagem se dá por um processo de incorporação e de participação na prática social. É por isso que Wacquant (2002, p.12) tem grande pertinência na sua afirmação de que os boxeadores (ou nesse caso os futebolistas) “têm, aqui, muito a nos ensinar” sobre o boxe (e sobre o futebol), “é claro, mas principalmente sobre nós mesmos”.

9 A *habilidade* futebolística que os jovens mais experientes do bairro constituíam estava longe de ser o ponto final do processo de aprendizagem de um jogador de futebol. Jovens que ingressam na carreira profissional, por exemplo, necessitam de incorporar outros elementos da prática social.



desse jogo de relações. Como afirma Lave e Wenger (1991, p. 98), a estrutura social da prática, “suas relações de poder e suas condições para a legitimidade” definiam possibilidades para a aprendizagem. Nesses contextos de disputas e de contatos (que implicam poder), o outro (com o qual se relaciona no jogo de futebol) era o adversário a superar, a sobrepujar, a vencer. Contudo ele representava mais que isso: o outro era parte da prática social, o outro era parte da performance de cada um, o outro era parceiro de aprendizagem.

Como água e corpo que se transformam no mergulho (quando um dá nova forma ao outro), nas práticas futebolísticas os jovens se constituíam e produziam a prática social. Da experiência futebolística eles não saíam impunes e, como afirma Toren (1999), literalmente incorporavam a sua história. Aprender é transformar, ou seja, a participação dos jovens no universo do futebol funcionava, portanto como invenção de si e do mundo (Kastrup, 2004).

Se a aprendizagem vinha da experiência/prática, contudo, ela não podia ser prevista no tempo. De repente, na execução/participação havia o “clique”... Como um estalar de dedos a habilidade constituía o praticante.

REFERENCIAS CITADAS

- Damo, A. S. *Do dom à profissionalização: uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França*. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FRGS); Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, 2005.
- Damo, A. S. Futebol e estética. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 15, n. 3, jul./set. 2001.
- Faria, E. L. *O esporte na cultura escolar: usos e significados*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), Belo Horizonte, 2001.
- Faria. *A aprendizagem na e da prática social: um estudo etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- Ingold, T. *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. New York: Routledge, 2000.
- Ingold, T. From the transmission of representations to the education of attention. In: *The debated mind: evolutionary psychology versus ethnography*. Oxford: Harvey Whitehouse, 2001.
- Kastrup, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p.1273-1288, set./dez. 2005.
- Kastrup, V. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia e Sociedade*. Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 7-17, set./dez. 2004.
- Lave, J.; Wenger, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.
- Maturana, H. R. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Tradução de Cristina Magro e Victor Paredes. 5. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- Pereira, L. A. M. *Footballmania: uma história social do futebol no Rio de Janeiro (1902-1938)*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- Sinha, Chris. Situated selves: learning to be a learner. In: Bliss, J.; Säljö, R.; Light, P. (Ed.). *Learning sites: social and technological resources for learning*. Oxford: Pergamon, 1999. p. 32-48.
- Toren, C. *Mind, materiality and history: explorations in fijian ethnography*. New York: Routledge, 1999.
- Varela, F. J. *Sobre a competência ética*. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1992.
- Wacquant, L. *Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe*. Tradução Ângela Ramalho, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

