

Eliene Lopes Faria

A aprendizagem *da* e *na* prática  
social: um estudo etnográfico sobre  
as práticas de aprendizagem do  
futebol em um bairro de  
Belo Horizonte

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação da UFMG  
2008

Eliene Lopes Faria

A aprendizagem *da e na* prática social: um estudo  
etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do  
futebol em um bairro de Belo Horizonte

Tese apresentada ao Programa da Pós-  
Graduação em Educação da Faculdade de  
Educação da Universidade Federal de Minas  
Gerais, como requisito parcial à obtenção do  
título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Maria Rabelo  
Gomes

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação da UFMG  
2008

Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-graduação

Tese intitulada *A aprendizagem da e na prática social: um estudo etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte*, de autoria de *Eliene Lopes Faria*, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Maria Rabelo Gomes – Orientadora

---

Prof. Dr. Valter Bracht - UFES

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Cristina Magro

---

Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago - FAE/UFMG

---

Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves - FAE/UFMG

Belo Horizonte, outubro de 2008

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que, de algum modo, participaram da construção deste trabalho...

Agradeço à minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ana Maria Rabelo Gomes, pelo acolhimento e aposta na pesquisa, pelo respeito ao meu processo de formação, pela generosidade da orientação atenciosa e por desafiar-me na busca de outras trilhas...

Aos participantes da pesquisa (jovens, professores de educação física e treinadores de futebol) agradeço a disponibilidade e receptividade.

Aos Professores Luiz Alberto, Bernardo Jefferson e Jocimar Daolio, agradeço as contribuições no exame de qualificação.

Aos colegas de doutorado, agradeço a partilha do processo. Na Faculdade de Educação, também agradeço aos funcionários da Pós-Graduação.

Aos amigos da Escola de Educação Física e da Faculdade de Educação, agradeço a amizade, os incentivos e as contribuições.

Aos professores do Centro Desportivo da Universidade Federal de Ouro Preto, agradeço o apoio ao doutoramento.

Agradeço à Rosângela pela colaboração na transcrição das entrevistas e à Elinor pela revisão cuidadosa do trabalho.

Aos amigos Fabrine, Roni, Josè Alfredo, Tatá, com quem tive o prazer de compartilhar reflexões contidas neste trabalho, agradeço o carinho, a disposição e o envolvimento com a pesquisa. Ao Adilson, Ayrton, Cristina e Ricardo, amigos de toda hora, agradeço a solidariedade.

Aos meus pais, José e Zilma, agradeço o amor e o incentivo em cada fase da minha vida. Às minhas irmãs, Eliane e Elenice, agradeço a convivência cotidiana, quando compartilhamos alegrias, angústias e projetos. Aos meus sobrinhos Marcielo e Saulo, os momentos de carinho, descontração e à pergunta que me motivava a seguir em frente: *“Tia quando será a defesa?”*. Obrigada a todos por fazerem parte da minha vida e pelo apoio incondicional.

Com carinho, agradeço à minha filha Clara, pelo amor indescritível que me faz sentir. Agradeço os afagos, gestos e palavras doces e por convidar-me a usufruir da vida com alegria: *“Mamãe vamos brincar!”*. Agradeço também à Janeuza que cuidou com carinho da minha filha me permitindo tranquilidade para realizar meus estudos.

De forma especial agradeço, ao Glaucinei, pelo respeito à singularidade desse momento da minha vida, pela presença e aconchego nas horas mais difíceis, por

ajudar-me, a todo o momento, a ver um caminho de possibilidades. Obrigada por partilhar a vida... por estar sempre comigo... pela serenidade...

## RESUMO

O objeto desta pesquisa são as práticas de aprendizagem do futebol. Amplamente difundido/popular no Brasil (como prática masculina) o futebol é um esporte em que se observa pouco ensino, mesmo quando a sua aprendizagem se dá dentro da escola. Para descrever/analisar a aprendizagem do futebol foram utilizadas a abordagem da aprendizagem situada em comunidades de prática (LAVE e WENGER, 1991) e a teoria da *forma escolar* (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001) — teorias que foram tomadas no trabalho como um tipo oposição complementar. O estudo aborda a aprendizagem enquanto um aspecto inerente a toda prática social (LAVE e WENGER, 1991). Elaborado a partir de uma incursão etnográfica no universo das práticas cotidianas de futebol entre os jovens de um bairro de Belo Horizonte, a pesquisa deu visibilidade a aspectos importantes do processo de aprendizagem. Revelou que no futebol, o modo de aprender situado (nas relações entre pares e no compartilhamento das práticas) é hegemônico, mesmo em contextos com ocorrência de práticas pedagógicas orientadas pela *forma escolar*. A aprendizagem do futebol está difusa nos diferentes modos de participação na prática social e envolve mais do que técnicas, táticas e regras. Nas práticas futebolísticas cotidianas os jovens praticantes aprendem o futebol e nele constituem identidades, significados, disposições corporais, tipos de atenção, emoções e conhecimentos. Como parte das redes de sociabilidade juvenis, os jovens incorporavam o jogo — que se compõe de relações sociais complexas, diferentes formas de participação, relações de poder, etc. Não se trata, entretanto de um processo de assimilação passiva, em que o corpo vai sendo moldado. Ao contrário, numa relação tensa e sutil, a cultura futebolística marca o corpo dos praticantes ao mesmo tempo em que é marcada por ele.

## ABSTRACT

The subject of this research are the practices of the learning of soccer. Highly spreader/popular in Brazil (mainly as a male practice), soccer is a sport where it is noticed little education, even when its learning takes place inside of the school. In order to describe/analyze the learning of soccer were used the learning approach situated in communities of practice (LAVE and WENGER, 1991) and the theory of *School System*, (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001) — theories that were used in this work as a complementary opposition type. The study broaches the learning as an inherent aspect of the whole social practice (LAVE and WENGER, 1991). Compiled from an ethnographic incursion in the universe of the daily soccer practices among young people from a district of Belo Horizonte, the research gave visibility to important aspects of the learning process. Revealed that in soccer, the situated way of learning (i.e., in relations among peers and in the sharing practices) it is hegemonic, even in contexts of occurrence of teaching practices guided by the *School System*. The learning of soccer is diffuse in the different ways of participation in the social practice and it involves more than techniques, tactics and rules. In the daily soccer practices the young athletes learn soccer and in it establish identities, meanings, bodily arrangements, types of attention, emotions and knowledge. As part of the networks of young people's sociability, the young athletes incorporated the match — which is constituted of complex social relations, of different ways of participation, of power relations, etc. It is not, however, a passive process of assimilation, in which the body is being shaped. Unlike, in a subtle and tense relation, the soccer culture shapes the body of the practitioners at the same time that is shaped by it.

## RÉSUMÉ

L'objet de cette recherche sont les pratiques de l'apprentissage du football. Amplement diffusé / populaire au Brésil (surtout en tant que pratique typiquement masculin) le football est un sport sur lequel on observe peu d'apprentissage, même à l'école. Pour décrire / étudier comment se fait l'apprentissage du football ont a suivi la théorie des communautés de pratiques (LAVE et WENGER, 1991) et la théorie de la *forme scolaire* (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001) – celles qui ont été prises dans cet étude pour faire un type de opposition complémentaire. L'étude traite de l'apprentissage comme une partie inhérente à toute la pratique sociale (LAVE e WENGER, 1991). Développé à partir d'observation ethnographique dans l'univers des pratiques quotidiennes de football chez les jeunes d'un quartier à Belo Horizonte, l'enquête a donné une visibilité à des aspects importants du processus d'apprentissage. L'enquête a révélé que dans le football la façon d'apprentissage situé (c'est-à-dire, dans les relations entre les pairs et le partage de pratiques) est hégémonique même entre contextes avec l'occurrence de pratiques pédagogiques guidées par la voie scolaire. L'apprentissage du football est diffusé dans les différents moyens de participation dans la pratique sociale et implique plus que des techniques, des tactiques et des règles. Dans les pratiques quotidiennes de football les jeunes pratiquant apprendre à jouer au football et donc ils constituent leur identité, significations, dispositions corporelles, types d'attention, émotions et connaissance. Dans le cadre de réseaux de sociabilité des jeunes, ils ont intégré le jeu - qui est composé pour relations sociales complexes, de différent formes de participation, de relations de pouvoir etc. Mais il ne s'agit pas d'un processus d'assimilation passive, dans lequel le corps est moulé. Au contraire, dans une relation subtile et de tension, la culture du football marque le corps des praticiens alors qu'elle est marqués pour eux.



## SUMÁRIO

<b><u>I INTRODUÇÃO</u></b> .....	12
<b><u>II A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA</u></b> .....	17
1.1 - A teoria da <i>forma escolar</i> .....	20
1.2 - Contribuições da antropologia da aprendizagem.....	23
1.3 - <i>Participação Periférica Legitimada</i> : a aprendizagem situada.....	26
1.4 - <i>Forma escolar</i> e aprendizagem situada: a trama da pesquisa.....	30
1.5 - O conceito de habilidade.....	32
1.6 - Caminhos da pesquisa: a metodologia.....	38
1.6.1 - A ante-sala da pesquisa: escolhas e negociações.....	38
1.6.2 - A produção da pesquisa e a produção da pesquisadora: a pesquisa de campo.....	40
<b><u>III O CONTEXTO DA PRÁTICA DO FUTEBOL: O FUTEBOL NO BAIRRO UNIVERSITÁRIO</u></b> .....	51
3.1 - Práticas de futebol no campo do Racing.....	52
3.1.1 - O futebol no projeto <i>Esporte Esperança/Segundo Tempo</i> .....	53
3.1.2 - O treino do time de futebol do Racing.....	61
3.1.3 - Práticas cotidianas de futebol no campo do Racing.....	65
3.2 - Práticas de futebol no cotidiano da escola.....	69
3.2.1 - Recreios com futebol.....	71
3.2.2 - A aula de Educação Física/futebol.....	73
3.3 - O bairro Universitário como uma comunidade de prática do futebol.....	83
<b><u>IV A PARTICIPAÇÃO NO FUTEBOL: DA APRENDIZAGEM SITUADA À FORMA ESCOLAR</u></b> .....	88
4.1 - “ <i>Futebol é coisa de homem</i> ”: a legitimidade da participação.....	90
4.2 - A aprendizagem cotidiana do futebol.....	101
4.2.1 - “ <i>A próxima de fora é nossa</i> ”: uma ponta para o processo.....	103

4.2.2 - “Chutando que você aprende”: ensaios de futebol no bairro Universitário.....	107
4.2.3 - “Tem hora que eu fico fazendo exercício”: ensaios “solo”.....	111
4.2.4 - “Ensino ele posicionamento pra chutar a bola”: ensaios “guiados”.....	113
4.2.5 - “Ele prefere a bola que um prato de comida”: o sentido dos ensaios.....	118
4.2.6 - “Igual urubu na carniça”: iniciantes no jogo.....	121
4.2.7 - “A tendência dele é melhorar”: aprendendo na prática social.....	129
4.3 - Futebol para poucos: “especialização”.....	136
4.3.1 - A entrada para os times de várzea: formas de recrutamento.....	136
4.3.2 - “Joga na lateral que seu futebol vai render muito mais”: a várzea como contexto especializado.....	139
4.3.3 - “Eu botava infantil na reserva do juvenil”: a organização da aprendizagem.....	142
4.3.4 - “Num amistoso, num jogo bom é que ele vai ganhar posição”: aprender para fazer, aprender é fazer.....	151
4.3.5 - “Quem nunca disputou um campeonato... vai tremer”: aprendendo a lidar com o futebol ritual.....	156
4.4 - “O futebol é um jogo de contato; muito contato entre seres humanos”: aprender é incorporar.....	166
4.5 - Jogo do corpo, corpo do jogo: futebol e masculinidade.....	174
4.6 - A aprendizagem do futebol e a <i>forma escolar</i> .....	187
4.6.1 - O futebol nas aulas de Educação Física: traços da <i>forma escolar</i> .....	187
4.6.2 - <i>Forma escolar</i> e Educação Física: outras aprendizagens a partir do futebol.....	191
4.6.3 - Práticas de futebol fora da escola: traços da <i>forma escolar</i> .....	194
4.6.4 - O discurso educativo no futebol do <i>Esporte Esperança/Segundo Tempo</i> .....	199
4.6.5 - <i>Forma escolar</i> no futebol: síntese de uma educação do corpo.....	202
<b>V CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>206</b>

5.1 - Esporte e escola: algumas palavras.....	206
5.2 – Fechando um processo de pesquisa: novo ponto de partida.....	209
<b>VI <u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u></b> .....	219
<b><u>ANEXO I</u></b> .....	229

## I INTRODUÇÃO

O esporte é uma das instituições que, a partir do século XX, tiveram ampla difusão no mundo. Tendo surgido nas escolas inglesas, no final do século XIX, a nova forma de atividade corporal foi ganhando expressão e se difundindo massivamente, até tornar-se prática cotidiana de lazer, prática escolar, prática profissional, prática de aperfeiçoamento/manutenção do corpo (e da saúde), etc. Assim, o esporte foi rapidamente se expandindo para os mais diferentes contextos, tornando possível a divulgação de uma forma de exercitar o corpo, de normas e valores e também de um novo modo de ser (“ser esportivo”). Mas esse impacto do esporte sobre as diferentes sociedades não promoveu homogeneidade.

O esporte pode ser interpretado como uma prática cultural que engendra ambigüidades, tensões, antagonismos, heterogeneidade. Portanto as modalidades esportivas apresentam diferenças profundas nos modos de produção, apropriação, significação e difusão nos diferentes contextos. Não há dúvida de que o esporte orchestra processos de competição, seleção, rivalidade, etc., e de que algumas modalidades ganharam destaque no cenário esportivo mundial. Essa intrigante difusão ocorreu com o futebol, hoje a modalidade esportiva mais praticada no mundo.

No Brasil, reconhecido como “o país do futebol”, a prática é amplamente difundida. Trata-se mesmo de uma manifestação cultural que se multiplica e se desdobra numa diversidade de práticas, assumindo múltiplos contornos em diferentes contextos sociais.

Do espírito aristocrático do final do século XIX, quando foi importado da Inglaterra como prática da elite, o futebol passou por intensos processos de apropriação e popularização no Brasil. Segundo DaMatta (1994, p. 11), é, certamente, a mais moderna instituição e “chegou no Brasil por um bem documentado processo de difusão cultural”. Isso porque, o futebol foi introduzido no país “sob o signo do novo”. “Estava, pois, na lista das coisas moderníssimas: era um esporte”. Para o autor (1994, p. 11), o futebol é:

[...] uma atividade destinada a redimir e modernizar o corpo pelo exercício físico e pela competição, dando-lhe a hígidez necessária a sua sobrevivência num admirável mundo novo — esse universo governado pelo mercado, pelo individualismo e pela industrialização.

Marca da modernidade e sinônimo de sofisticação, o futebol chegou, pois, ao Brasil 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. Portanto, a prática do futebol visava uma elite educada, capaz de garantir a permanência dos sentidos incorporados ao jogo pela sociedade inglesa.<sup>1</sup> Assim, afastavam-se do direito a essa prática os trabalhadores manuais, operários e negros (PEREIRA, 2000).

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, foi se disseminando por todo o País. Transformou-se rapidamente em fenômeno de massas. À medida que começava a despertar o interesse de diferentes segmentos da sociedade, dando início a sua popularização, tornava-se pano de fundo para a explicitação de variados conflitos sociais (LINHALES, 1996, p. 85).

Esse processo “resultava, ainda na década de 1910, na construção de outra imagem para o jogo, muito diferente daquela projetada sobre ele pelos *sportmen*” (PEREIRA, 2000). Do ponto de vista da elite, o futebol deixava de ser esporte refinado para se transformar em jogo de negros e pobres. Para Pereira (2000, p. 17), esse processo de consolidação indicava as “fissuras e ambigüidades de sua construção — que faziam (e ainda fazem) dele um campo de disputas em torno de outros objetivos, além da bola”.<sup>2</sup>

O futebol é, assim, uma prática que envolve códigos, interesses, identidades, redes de sociabilidade e uma diversidade de sujeitos, em todos os âmbitos de sua manifestação.<sup>3</sup> Constitui-se, portanto, como prática profissional (atletas, treinadores,

---

<sup>1</sup> Sem negar a existência de um amplo debate sobre a distinção (especificidades) entre esporte e jogo e sobre sua importância para a compreensão do universo de significação que envolve cada uma dessas práticas, uso neste trabalho os termos *esporte* e *jogo* como sinônimos.

<sup>2</sup> “Fazendo dele o que bem entendiam, os adeptos do bola no pé tinham nos seus centros esportivos um espaço de efetivação de um sentido para o jogo que ressignificava muitos dos ideais projetados sobre ele por seus defensores na imprensa, na literatura ou na medicina. No lugar de uma solidariedade que anulasse as tensões, a busca de um meio próprio de articular identidades e antagonismos, organizando as diferenças sociais nos bairros pobres; em vez da disciplina uniformizadora, a efetivação de suas próprias práticas; e, onde se esperava regeneração, a consolidação de tradições recreativas que transformavam esses pequenos clubes nos grandes centros de sociabilidade da Zona Norte e dos subúrbios. Nem parecia que falavam do mesmo esporte...” (PEREIRA, 2000, p. 255).

<sup>3</sup> Tal como Dayrell (2005, p.183), ao longo do trabalho utilizo o termo sociabilidade “como uma forma, dentre outras possíveis de sociação”. Recorrendo a sociologia simmeliana, Dayrell (2005, p. 184) afirma que a sociabilidade “tem uma especificidade que a torna peculiar: apresenta-se emancipada dos conteúdos, apenas como forma de convivência com o outro e para o outro. Se uma sociação

juízes, jogadores, jornalistas, locutores, patrocinadores, etc.), prática educativa (objeto de ensino em escolas, “escolinhas” de esportes e projetos sociais), prática ritual (nos jogos entre os clubes brasileiros e nas torcidas organizadas, por exemplo,) e prática cotidiana (as peladas nas ruas, quadras, campos de futebol e várzea).

No Brasil, o futebol permanece como prática majoritariamente masculina. Entretanto já se observa crescente envolvimento feminino, notadamente pela projeção de atletas, como Marta, escolhida a melhor do mundo pela FIFA, e da seleção brasileira, que conseguiu medalha de prata na Olimpíada de 2004/2008. Mesmo sendo pouco acessível às mulheres, tal é o impacto do futebol na cultura brasileira que ele não se restringe a uma faixa etária específica, sendo praticado da infância à velhice, ainda que a amplitude do acesso dos jovens seja marcante.

De fato, é intrigante a difusão do futebol no país. Há um conjunto de explicações para esse fenômeno de popularização. Para Linhales (1996, p. 84), “pelas vias da fábrica e da várzea, o futebol implementa o seu processo de popularização para além das organizações e dos clubes de elite”. Segundo a autora, outra explicação é a facilidade de apropriação e a pouca exigência quanto a recursos materiais e espaciais, podendo ser o futebol praticado em ruas, campos, beira de rios (campos de várzea), escolas, enfim, em qualquer área plana. Melo (2000) justifica que essa prática impregnou a cultura brasileira pela simplicidade das regras.

Daolio (2000, p. 32), entretanto, afirma:

[...] essa facilidade da prática do futebol, se pode ser considerada facilitadora para a sua popularização, não parece ser absoluta para podermos compreender a grande fama deste esporte entre brasileiros, uma vez que outras modalidades esportivas teriam chegado ao País na mesma época, exigindo também poucos implementos e com regras de fácil compreensão. De qualquer forma, não parece promissor explicar o futebol pelo que o diferencia das outras modalidades.

Essas reflexões sobre a popularização do futebol são importantes, mas parecem insuficientes para explicar o fenômeno, suscitando outras indagações: Que

---

qualquer implica o agrupamento em torno da satisfação de interesses, uma finalidade qualquer, na sociabilidade encontramos uma relação na qual o fim é a própria relação, a pura forma, e é por ela que se constitui uma unidade. No campo da sociabilidade, os indivíduos se satisfazem em estabelecer laços, e esses laços têm em si mesmos sua razão de ser”.

elementos do futebol (que não estavam/estão presentes em outro esporte de forma tão expressiva) 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? Que mecanismos permitem essa difusão do futebol? Não seria o futebol — ao contrário de um esporte “naturalmente” mais fácil e por isso possível de ser praticado numa diversidade de espaços — uma prática complexa que encontra nos mecanismos (invisíveis) de reprodução/produção cultural o aliado que torna possível a sua difusão/aprendizagem? Neste trabalho, interesse-me particularmente em explicitar as práticas de aprendizagem (como aprendizagem da cultura) que permitem a (re)produção/difusão do futebol.

No Brasil, o futebol passou por um intenso processo de naturalização, tornando-se difícil perceber os diferentes aspectos que o compõem. A profusão de elementos naturalizados, que vão de aspectos identitários, normas, valores, emoções, disposições até questões mais diretamente ligadas à aprendizagem, remete à compreensão da habilidade futebolística como dom ou dão a idéia de facilidade de regras e técnicas. A dificuldade de desnaturalização e de distanciamento da prática — observada, sobretudo, no diálogo com os interlocutores masculinos — advém da pouca percepção dessas dinâmicas.

Duas hipóteses complementares sobre a complexidade que envolve a dinâmica de aprendizagem dessa prática podem ser esboçadas. Primeira: a popularização/naturalização do futebol no cotidiano brasileiro é tal que este parece mais fácil do que outros esportes. Segunda: a naturalização do futebol, que o faz parecer mais fácil, torna invisíveis vários aspectos, incluídos os modos de aprendizagem. Nesse ponto, chega-se a uma encruzilhada: a naturalização, que torna o futebol mais fácil que outros esportes, torna invisíveis os processos de aprendizagem. Portanto, a naturalização de uma prática tão complexa parece produzir invisibilidades. Enfim, o futebol é tão “natural” no contexto cultural brasileiro que a investigação da sua aprendizagem aponta para a possibilidade de melhor compreensão da aprendizagem da cultura.

O trabalho se situa nesse contexto de problematização, ou seja, o estudo do futebol busca desvelar práticas de aprendizagem.

Existem atualmente abordagens que, contrapondo-se à visão de futebol como dom, apontam processos culturais que favorecem a construção (ou domínio) da

*habilidade*. Esta investigação inscreve-se, pois, nessa perspectiva. Busca, desse modo, contribuir para a compreensão da aprendizagem como historicamente constituída e como processo que envolve/entrelaça corpo e cultura.

Considerando a aprendizagem como aspecto inerente a qualquer prática social (LAVE e WENGER, 1991), este trabalho tem como ponto de partida uma pesquisa etnográfica realizada em um bairro de Belo Horizonte. A incursão no universo das práticas futebolísticas juvenis possibilitou uma aproximação dos processos de aprendizagem — ainda submersos nas explicações pautadas na ideologia do dom, ou seja, de que não se aprende o futebol — oferecendo pistas para a compreensão de como eles ocorrem. Tentando superar a dicotomia educação formal *versus* educação informal e a noção de informalidade — muito relacionada às aprendizagens não-escolares —, o trabalho busca dar relevo à natureza socialmente organizada da aprendizagem (LAVE, 1982). Para isso está estruturado em três partes.

A primeira parte é composta de dois itens. No item I, a aprendizagem do futebol é apresentada como tema de pesquisa. Assim, aponto o enquadramento teórico que possibilitou abordar a aprendizagem do futebol: a teoria da forma escola (VICENT, LAHIRE e THIN, 2001) e a proposta da aprendizagem situada (LAVE e WENGER, 1991). Apresento, também, os conceitos que permitiram ampliar a compreensão da aprendizagem do futebol como aprendizagem da cultura. Desse modo, destaco o conceito de habilidade proposto por Tim Ingold. No item II, descrevo a trajetória da pesquisa (metodologia).

Na segunda parte, descrevo/analiso a trama cotidiana de produção do futebol no bairro Universitário: nas aulas de educação física, no projeto social *Esporte Esperança/Segundo Tempo*, no treino do Racing e nas práticas de futebol no campo do bairro.

Na terceira parte, descrevo/analiso a participação dos jovens nas práticas futebolísticas do bairro Universitário como modos situados de aprendizagem e o impacto da *forma escolar* nas práticas futebolística dentro e fora da escola.

Nas considerações finais, abordo as principais sínteses produzidas a partir da pesquisa e proponho algumas reflexões sobre a relação esporte e escola.



## II A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Este trabalho tem como foco de investigação os modos de aprendizagem do futebol. O interesse em compreendê-los surgiu do estudo feito, no mestrado, sobre as práticas esportivas escolares. A pesquisa, intitulada “*O esporte na cultura escolar: usos e significados*”, possibilitou desvelar aspectos importantes da produção do esporte na escola bem como suscitou a elaboração de questões que apontavam para a necessidade não só de aprofundamento como também de mudança de foco.

Ao deparar com o fato de que o futebol acontece (ou se produz) cotidianamente na escola de maneira independente em relação às práticas de ensino, a minha intenção inicial de professora era criar formas ou métodos que pudessem transformá-lo em objeto de ensino nas aulas de Educação Física. Inserida na produção acadêmica da Educação Física escolar no Brasil, buscava soluções para a falta de “*trato pedagógico*” desse esporte. Mas um novo olhar sobre os dados de pesquisa, constituído do diálogo com outras áreas de conhecimento (principalmente da Antropologia), levou-me a fazer outras reflexões e formular outros questionamentos para as práticas de futebol produzidas no contexto escolar. Assim, a necessidade de propor formas de ensinar o futebol foi sendo substituída pelo desejo de compreender mais a sua produção/aprendizagem. Passei a interessar-me pelo estudo (descrição e análise) de como se aprende uma prática não ensinada deliberadamente, mesmo quando se dá no contexto escolar. Afinal, como dizem os alunos nas aulas de Educação Física: “*É futebol? Então solta a bola, professor*”.

Há uma variedade de estudos que tematizam a difusão do futebol no Brasil. Embora tenham sido produzidos com abordagens teóricas e com objetos de investigação diferentes, muitos trazem como linha de fundo da argumentação a idéia de que essa produção se dá a partir de processos culturais difusos.<sup>4</sup> Sem tratar o tema da aprendizagem, vários desses autores oferecem pistas importantes sobre a cotidianidade da aprendizagem do futebol, implícita no processo de difusão.<sup>5</sup> Nos trabalhos de Bueno (2005) e Damo (2005), no entanto, encontrei a especificidade da aprendizagem do futebol tematizada.

---

<sup>4</sup> “O futebol é chave para o entendimento de questões tão variadas quanto a identidade nacional, a questão racial, a cultura operária, a religião a sexualidade e as questões de gênero, o novo capitalismo e o império da mercadoria entre outros” (MELO e ALVITO, 2006, p. 7).

<sup>5</sup> Daolio (1997, 2000), Guedes (1998), Pereira (2000), Ramalho (1998), Lucena (2001), DaMatta (1994, 1987, 2006), Cruz (2006), Caldas (1994), Leite Lopes (1994), Toledo (1994, 2002, 1996), Carrano (2000), Galeano (2000), Gestaldo e Guedes (2006), só para citar alguns.

O trabalho de Bueno (2005), que enfoca a construção social das habilidades esportivas (futebol e hipismo) e artísticas (violão e piano), tem relevância neste estudo.<sup>6</sup> Com o objetivo de escapar das explicações biológicas ou essencialistas naturalizadas, considerando que estas se nutrem “das invisibilidades e sutilezas de alguns processos” constituidores das habilidades, a autora buscou, a partir dos casos estudados, “constituir as evidências, os contextos, as conexões que pudessem fundamentar a compreensão da natureza social da constituição das habilidades” (BUENO 2005, p. 373).<sup>7</sup> Bueno (2005, p. 16) toma “como ponto de partida a compreensão de que as habilidades são fatos sociais e, portanto socialmente construídos”. Desse modo, compreende que “as habilidades são constituídas e emergem a partir de uma história e de processos de socialização”.<sup>8</sup> Ao mesmo tempo, conforme explica a autora, “tal afirmação significa colocar em causa” as explicações “substancialistas e naturalizadoras”, ou seja, aquelas “que buscam explicar o domínio de uma habilidade associando-a à posse de dons ou talentos naturais, frutos de predestinação, não importando se ela é de cunho biológico, genético ou religioso”.

Bueno (2005, p. 373) afirma que, “se pode contemplar uma habilidade, não só por aquilo que ela revela da ação individual, mas também como obra humana coletiva”. A autora (2005, p. 11) explicita a dimensão social da constituição das habilidades e conclui:

[...] os processos de constituição das habilidades estão associados e sofrem influências das condições e trajetórias sociais dos sujeitos e de suas famílias, das intenções e propósitos socializadores; são sustentados por ações mobilizadoras da família; relaciona-se a aspectos intersubjetivos; vinculam-se a histórias e memórias familiares e, por fim, são dependentes de múltiplas modalidades de socialização.

---

<sup>6</sup> A autora observa os treinamentos, jogos, campeonatos e lazeres de um jogador de futebol (juvenil) e, a partir de entrevistas, recupera, historicamente, a constituição da sua habilidade — habilidade que é definida como o domínio de um saber-fazer, a maestria das execuções (Bueno, 2005).

<sup>7</sup> Duas referências teóricas fundamentam a pesquisa de Bueno (2005). A primeira é o modelo teórico desenvolvido por Pierre Bourdieu, “principalmente os conceitos de *habitus* e estrutura de patrimônios (capital cultural, simbólico e econômico), onde a ênfase é colocada sobre as influências advindas do meio social de pertencimento”. A segunda são as contribuições (principalmente de Bernard LAHIRE) referentes aos “estudos na linha de uma sociologia dita ‘disposicionalista’ onde os conceitos de socialização e disposição tornam-se centrais” (p. 10).

<sup>8</sup> Entendendo que o conceito de socialização (a sua abordagem clássica como a sociedade que se impõe sobre o indivíduo de maneira unidirecional) contradiz a perspectiva relacional proposta nessa pesquisa, a sua utilização ao longo do trabalho se dará apenas como parte do conteúdo das reflexões de alguns autores — autores que, para além do uso do conceito, contribuem para as reflexões propostas neste trabalho.

Outra referência importante para a construção do objeto desta pesquisa é o trabalho de Damo (2005), intitulado “*Do dom à profissionalização: uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França*”, em que apresenta dados referentes ao que chama de “processo de formação/produção de futebolistas”.<sup>9</sup> “O processo em questão é uma etapa que sucede à aquisição das técnicas elementares”, que, não raro, são realizadas “à margem das instituições clubísticas, e antecede a atuação propriamente dita” (DAMO, 2005, p. 14). Damo (2005, p. 174) constrói este quadro (com as etapas da carreira do futebolista) onde explicita o ciclo de preparação ou formação como foco da sua investigação:

Ciclo de aprendizagem ou pré-formação	Ciclo de preparação ou formação	Ciclo de aprimoramento e de atuação	Ciclo de desconversão	Ciclo de reconversão ou aposentadoria
Domínio de técnicas elementares, freqüentação a escolinhas, eventual reconhecimento do talento, seleção e recrutamento para a formação.	Restrito aos vocacionados, aos que dispõem do dom; refinamento das técnicas corporais e progressão em direção do profissionalismo ou exclusão.	Atuação profissional sujeita a variações em termos de remuneração, prestígio e sucesso, embora ser profissional seja um valor em si, pois é associado a um ideal de masculinidade.	Fim de carreira e reconversão profissional, podendo esta ser definida por limitações físicas (idade ou lesões graves) ou desemprego crônico.	Período de recesso; seguidamente traumático pela distanciamento do público.
Dos primeiros passos aos 14 anos	A partir dos 10 anos, intensificando-se dos 14 aos 20 anos	Entre os 17 e os 35 anos	Entre os 30 e os 40 anos	A partir do fim da carreira ou quando este estiver próximo.

Sem colocar o foco nos processos de aprendizagem do futebol que antecedem a entrada dos jovens no circuito de preparação/formação profissional clubística, DAMO (2005, p. 139) faz referência à difusão do futebol no cotidiano como mecanismo de “aquisição de técnicas futebolísticas elementares”. Ainda que esse não seja o ciclo no qual concentra a sua investigação, o autor dedica um capítulo do seu trabalho à apresentação da aprendizagem do futebol como parte do processo de “socialização primária” masculina que, segundo o autor, é “a ante-sala da formação profissional”. No referido capítulo, Damo (2005) tematiza (em linhas gerais) o aprendizado do futebol, a partir da observação das práticas cotidianas de um grupo de jovens na rua. É importante salientar, entretanto, que os objetivos de Damo

<sup>9</sup> Um conceito importante para o trabalho Damo (2005) é o de *habitus* proposto por BOURDIEU e WACQUANT (1995) e Bourdieu (1996).

(2005, p. 139) ultrapassam “as preocupações com o aprendizado das técnicas futebolísticas”. Perguntando sobre os “motivos com que os meninos se põem a jogar”, o autor mostra que eles “jogam para se fazerem meninos”, ou seja, que o futebol é prática constitutiva da identidade masculina. Dentre outras reflexões importantes do trabalho, está a evidência de que, no fazer cotidiano das práticas futebolísticas (em ruas, becos, etc.), processos de aprendizagem estão acontecendo — aspectos sobre os quais o autor faz breve menção, visto que não é o seu alvo de investigação.

Tomando como referência os estudos da habilidade futebolística como produção histórica e cultural, sobretudo com as contribuições teóricas de Damo (2005) e Bueno (2005), é possível afirmar que a aprendizagem do futebol se dá nas múltiplas relações cotidianas (não se concentrando, portanto, na instituição escolar). Mas, afinal, como ocorre? Situando-se num momento de aprendizagem anterior à fase estudada por Damo (2005) e Bueno (2005), esta pesquisa busca desvelar os modos de aprendizagem do futebol nas interações cotidianas (o mergulho na prática social).

Para constituir um quadro teórico que possibilitasse descrever/analisar a aprendizagem do futebol, recorri às contribuições teóricas de Vicent, Lahire e Thin (2001) (sobre a teoria da *forma escolar*), às contribuições sobre a aprendizagem produzidas no campo da Antropologia (sobretudo a abordagem situada de Lave e Wenger, 1991) e ao conceito de habilidade de Ingold (2000, 2001). Desse modo, apresento, em linhas gerais, a singularidade da discussão em cada uma dessas abordagens para, posteriormente, articulá-las com o objeto desta pesquisa.

### **1.1 - A teoria da *forma escolar***

O trato da temática da aprendizagem do futebol (objeto de ensino nas aulas de Educação Física) toca profundamente questões que envolvem a educação escolar.<sup>10</sup> Afinal, a crença de que aprender exige situação separada, protegida, programada e regulada (tentativa de controlar situações muito complexas) está na origem da própria escola. Isso é o que revelam estudos sobre a *forma escolar*

---

<sup>10</sup> Vários estudos no campo da Educação Física apresentam o amplo grau de penetração do futebol no cotidiano escolar: por exemplo: Altmann, 1998; Faria, 2001; Mazoni, 2003; Silva, 2004.

produzidos por Vicent, Lahire e Thin (2001)<sup>11</sup>, que tratam das “práticas constitutivas de uma sociabilidade escolar e o modo, também escolar, de transmissão cultural (CARVALHO, 1998, p. 2)”.<sup>12</sup>

Centrando o foco na expansão da escolarização da sociedade, Vicent, Lahire e Thin (2001) apresentam as implicações do processo. Para eles (2001, p. 9), em certa época, foi possível assistir à constituição de “formas relativamente invariantes (isto é, recorrentes) de relações sociais”. Destacam, desse modo, o surgimento de uma “forma inédita de relação social entre um mestre (num sentido novo do termo) e um aluno (VICENT, LAHIRE e THIN 2001, p. 13). Ela é inédita, porque é distinta e se autonomiza em relação às outras relações sociais”, na medida em que “desapossa os grupos sociais de suas competências e prerrogativas” (isto é, autonomiza o processo de ensino-aprendizagem).

Afirmando que a forma é, antes de tudo, aquilo que não é coisa, nem idéia, isto é, uma unidade que não é a da intenção consciente, os autores apontam que a emergência da *forma escolar* “se caracteriza por um conjunto coerente de traços”. Destacam-se estes: a “constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicidade e a repetição de exercícios”, cuja única função é “aprender conforme as regras”. A “categoria *forma escolar* foi, assim, gestada tendo como mira a disseminação de saberes elementares e as relações entre mestre e aluno, em um espaço tempo normatizados” (VIDAL, 2005, p. 39). Fundamentalmente ligada à aprendizagem de “formas de exercício do poder”, a *forma escolar* caracteriza-se, portanto, pela imposição “tanto aos alunos quanto aos mestres” de regras

---

<sup>11</sup> “Preocupado em compreender as permanências na organização escolar Vincent, no livro *L'école primaire française*, publicado em 1980, interrogava-se acerca da gênese dos três elementos para ele constitutivos da instituição: o espaço, o tempo e a relação pedagógica. [...] Vincent percebia a gênese desse modelo [da forma escolar] na escola lassalista da França no fim do século XVII. [...] “Apesar de afirmar que o regramento do tempo, a organização espacial da escola e o constrangimento moral do aluno com a introdução de Leis Guizot (1833) e Jules Ferry (1880), que tornam laico o ensino elementar francês, Guy Vincent considerava que a forma escolar criada por La Salle havia sido mantida na sua essência.. Para Vincent, a alteração fundamental foi operada” pela passagem de uma cultura fundada na oralidade para a cultura da escritural, [...] mas principalmente na organização do pensamento e relação do homem com o mundo pela lógica escritural. Esse primado permitiu que viesse a defender no artigo “*Sobre a história e a teoria da forma escolar*”, em co-autoria com Bernad Lahire e Daniel Thin” (VIDAL, 2005, p. 37-38). “A teoria da forma escolar embora de caráter histórico, se situa no âmbito da sociologia da educação francesa, em diálogo (ou por vezes continuidade) com a abordagem de P. Bourdieu” (GOMES, 2007, p. 2).

<sup>12</sup> Os estudos do que tem sido denominado *forma escolar* vêm ganhando centralidade no âmbito da educação nos últimos anos. Segundo Carvalho (1997, p. 291), “depois de Foucault, a historiografia da educação tem estado atenta à pluralidade dos dispositivos [...] dos quais se produziu, na modernidade, o que vem sendo chamado de *modelo escolar* ou de *forma escolar* de educação”.

impessoais (VICENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 30) e também pela idéia de limitação das interações verbais, na perspectiva de “construir o educando como aluno disciplinado e limitar toda polissemia” que impeça o curso normal das atividades escolares (p. 33).

A escola inaugura/funda um tipo de relação social própria (“a *forma escolar* como uma relação específica de ensino aprendizagem”) que se “opõe então [...] à aprendizagens no âmago das formas sociais orais, pela e na prática” (p. 30). É importante salientar, entretanto, que falar em “*forma escolar* de relações sociais permite evitar a confusão entre instituição e forma (instituição escolar e *forma escolar*)”. Desse modo, ela pode ser entendida como um tipo de relação social (a relação pedagógica) que atravessa diferentes instituições.<sup>13</sup>

Tendo por fim seu próprio fim, esse modo de socialização não pára de se expandir, o que é visível no rápido desenvolvimento da escolarização (p. 38). Segundo os autores, a *forma escolar* é hoje hegemônica e se impôs a outros modos de socialização. Afirmam, portanto, a existência de uma pedagogização das relações sociais. Conforme Vicent, Lahire e Thin (2001, p. 39), “encontram-se, hoje, numerosos elementos e traços da *forma escolar* (em graus diversos) nas práticas socializadoras” e a “predominância do modo escolar de socialização se manifesta pelo fato da *forma escolar* ter transbordado largamente as fronteiras da escola” e atravessado outras instituições e grupos sociais. Concluem que, “inversamente, a instituição escolar pode ser atravessada por diferentes formas de relações sociais”.

Segundo Gomes (2007, p. 2):

[...] a teoria da *forma escolar* é uma ferramenta de análise que permite colocar em relevo aspectos mais amplos, que nos interessam quando tentamos responder a perguntas tais como: porque a escola continua a ser o que ela é?; O que é que se repete?; O que faz com que se imponha um modo de funcionar que, se não cuidarmos para que seja diferente, se instaura quase que “naturalmente” na escola?

Na teoria da *forma escolar*, “o realce recai sobre as permanências” (VIDAL, 2005, p. 44). Vicent, Lahire e Thin (2001) destacam as continuidades. A teoria é, pois, de grande importância para a compreensão da natureza da prática social que

---

<sup>13</sup> Assim como Foucault “pôde colocar ênfase sobre os dispositivos transversais em relação às divisões institucionais (escola, prisão, hospital, caserna, etc.), pode-se perceber certas formas sociais que atravessam diversas instituições” (VICENT, LAHIRE e THIN, 2001, 36).

se dá na escola e permite desnaturalizar essa forma de relação social amplamente presente na sociedade.

Neste trabalho, a teoria da *forma escolar* é usada na análise de contextos em que as práticas esportivas são constituídas como práticas pedagógicas, em que o futebol se torna um conhecimento tanto a ensinar quanto para educar.

## 1.2 - Contribuições da Antropologia da Aprendizagem

Tendo abordado a especificidade da *forma escolar*, que evoca certos tipos de relações sociais como relações pedagógicas, verifiquei a necessidade de analisar as interações cotidianas do futebol — plano de pouca (ou nenhuma) visibilidade nessa teoria. A difusão do futebol na sociedade e a sua difícil pedagogização (FARIA, 2001) apontam para a necessidade do uso de abordagens que permitam contemplar outros tipos de relações sociais estabelecidas nesse esporte que sejam capazes de dar pistas sobre os modos de aprendizagem. Retomei, então, algumas ponderações que funcionaram como alertas teóricos, para elucidar elementos ofuscados na teoria da *forma escolar*: a noção de dinâmica cultural na escola (ROCKWELL, 1997), o questionamento sobre a naturalização da escola como o lugar da aprendizagem (GOMES, 2007) e a distinção entre ensino e aprendizagem (WOLCOTT, 1982).

Para Rockwell (1997), a dinâmica cultural, na escola, tem que ser apreendida também na dimensão do cotidiano. Segundo a autora (1997, p. 31), as investigações recentes sobre o cotidiano escolar “obrigam a modificar um modelo de cultura escolar estático e homogêneo” amplamente difundido nas teorias da reprodução (de que há um “suposto modelo de escola como agência que transmite uma cultura oficial uniforme”).<sup>14</sup> Tais estudos revelam a complexidade dessa dinâmica, possibilitando lançar novos olhares sobre a instituição. Argumentando sobre a dificuldade de “sustentar a noção convencional de uma cultura escolar”, Rockwell (1997) afirma que não há uma cultura escolar padrão/única, ainda que existam características comuns que identificam a instituição. Segundo a autora, essas características/recorrências (neste trabalho tratadas a partir da teoria da *forma escolar*) só podem ser observadas nos planos de análise da média e da longa

---

<sup>14</sup> Segundo Rockwell, (1997, p. 23 - 24) a referência mais importante da teoria da reprodução (que comporta distinções internas) é “o livro de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1977), a reprodução”.

duração, não estando evidentes no plano do cotidiano (que se constitui por uma heterogeneidade de práticas, significados e usos da escola).<sup>15</sup>

Em outra linha de argumentação, as ponderações de Gomes (2007, p. 4) sobre a escolarização também são importantes. Diz a autora:

Essa afirmação da escola como espaço adequado por excelência (e por vezes assumido como exclusivo), dedicado ao ensino-aprendizagem, nos leva a outra percepção também naturalizada: que tudo seja possível de ser ensinado e aprendido na escola; ou ainda; que seja possível tratar toda aprendizagem (tomada no sentido amplo) como possível de ser reduzida a *forma escolar*.

Nesse ponto da discussão, Wolcott (1982) — que propõe distinção entre *ensino e aprendizagem* — contribui particularmente para o debate ao questionar a centralização na escola dos estudos sobre a aprendizagem. Para Wolcott (1982, p. 83), “alguns cientistas sociais bem como educadores têm considerado ensino e aprendizagem de uma mesma forma, como uma coisa só”. Como adverte, trata-se de uma visão problemática, pois alguns antropólogos “parecem equiparar transmissão de cultura, particularmente a que ocorre com esforços conscientes dentro de uma sociedade, com aprendizagem de cultura”. Assim, percebe-se nesse campo um “maior interesse em informar as tentativas para transmissão da cultura, subestimando aquilo que os aprendizes aprendem, ou seja, há uma maior ênfase no processo de ensino/transmissão comparado ao da aprendizagem”. Entendendo que a aprendizagem não pode ser explicada fora do contexto cultural em que ela ocorre e que ela é “essencialmente um processo de ativa redescoberta”, Wolcott (1982, p. 104) afirma que a aprendizagem escolar tem recebido atenção considerável, sendo importante dar relevo às aprendizagens que ocorrem em lugares naturais ou contextos culturais mais amplos.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Rockwell, (1999) propõe uma abordagem da cultura escolar a partir de três planos de análise (longa duração, continuidade relativa e co-construção cotidiana). A longa duração (*longue durée*, como diz a autora) está relacionada àquelas “configurações culturais radicadas, que perduram dentro de uma determinada área geográfica ou domínio social e tendem a resistir a mudança” (p. 116). O segundo plano de análise é a continuidade relativa, que abarca as práticas culturais que “surgem, são mantidas por um tempo e, são depois abandonadas”. “Essa concepção implica continuidade e descontinuidade” (p.118). Já o plano de co-construção cotidiana remete à idéia da constante reelaboração da cultura recebida, reprodução e recriação das culturas escolares no trabalho cotidiano de professores e alunos. Embora a autora apresente cada plano separadamente, a sua intenção é sugerir uma estrutura para observar as interações entre os três planos.

<sup>16</sup> Para Spindler e Spindler (1982), a tarefa do antropólogo é diferente da dos psicólogos, pois “antropólogos estão interessados em como a cultura em sua variedade de tempo e lugar é adquirida e transformada por cada nova geração”. Isso “requer um foco nos indivíduos como agentes sociais e



Buscando compreender a escola a partir da tensão anunciada por Rockwell (1997) e, ao mesmo tempo, entendendo que nela não se resumem as possibilidades de transmissão da cultura a partir das provocações apresentadas por Gomes (2007) e Wolcott (1982), busquei formas de abordar a aprendizagem do futebol na aproximação com o campo da Antropologia, mais especificamente com a Antropologia da Aprendizagem.

Amplamente concebidos por uma variedade de formas, conteúdos e contextos, o ensino e a aprendizagem estão ligados ao centro dos interesses da Antropologia. Para Pelissier (1991 p. 75), “aprendizagem e ensino são fundamentais, implicitamente ou explicitamente, para a adaptação humana, socialização, mudança cultural e, no mais amplo nível, a produção e reprodução da cultura e sociedade”.

Segundo Wolcott (1982, p. 83), a sociedade tem sucesso nos esforços de produzir ou reproduzir os vários tipos de indivíduos de que precisa. Isso significa que a eficácia do processo de inculturação mostra que há uma dinâmica de aprendizagem que funciona. A partir de tal afirmação, o autor elabora questões instigantes: Como (de que modos) os indivíduos dentro de uma sociedade realmente adquirem a cultura? Nesse processo (de transmissão da cultura) como a mensagem é transmitida? O que é feito dela? Mas, afinal, por que nem todo mundo aprende? Como se dá a aprendizagem? Essas questões elaboradas por Wolcott (1982) me instigaram no decorrer deste trabalho de pesquisa.

O primeiro debate sobre a aprendizagem, no âmbito da Antropologia, foi produzido sob a coordenação de Wolcott. Interessado em questões relacionadas à aprendizagem em contextos não-institucionais, o autor realizou, em 1980, a primeira tentativa de sistematizar o tema da aprendizagem na Antropologia. Assim, organizou idéias sobre a Antropologia da Aprendizagem, como área de interesse acadêmico coletivo, e convidou estudiosos para apresentar seu ponto de vista em um Simpósio de Antropologia da Aprendizagem apresentado na Associação Antropológica Americana.<sup>17</sup>

---

*processors* (processadores/receptores) simbólicos complexos e na cultura como *sine qua non* (condição absoluta) da natureza humana” (p.120).

<sup>17</sup> Embora o evento marcasse o início de um diálogo, o esforço do grupo deve ser considerado como renovado e não como novo interesse na aprendizagem (WOLCOTT 1982, p. 84). A primeira tarefa assumida pelo grupo foi refletir sobre os modos como as contribuições iniciais da Antropologia da Aprendizagem e Ciências Sociais relacionadas os conduziram ao ponto em que estavam. Dentre os

Outra revisão, em que a aprendizagem apareceu tematizada, foi produzida por Pelissier, em 1991. Mas, “ao invés de empreender uma exaustiva revisão da história das várias mudanças da antropologia do ensino e aprendizagem”, a autora tocou em alguns tópicos chave: “nomeadamente, modos de pensar, cognição cotidiana e intercultural (*cross-cultural*), socialização, estilos de comunicação e modos de educação”. As categorias utilizadas por Pelissier (1991) para abordar a bibliografia estabeleciam perspectivas diferentes de análise do tema. Um dos objetivos dessa revisão foi mostrar a necessidade de repensar algumas das dicotomias que ainda permeavam as discussões sobre ensino e aprendizagem. O estudo revelou que “a Antropologia do ensino e aprendizagem tem sido excessivamente estática e determinística”. Mas também apontou para os recentes movimentos em direção à prática, à atividade e à ação, consideradas no contexto da estrutura.

Contemporaneamente à revisão de Pelissier (1991), ganhou destaque no panorama internacional, entre os estudos da aprendizagem no contexto da prática, a abordagem teórica de Lave e Wenger (1991).<sup>18</sup> Para esta pesquisa, essa abordagem se mostrou particularmente importante, por oferecer guia teórico à descrição e análise da aprendizagem do futebol, tratando-a fora do contexto da estruturação pedagógica.

### **1.3 - Participação Periférica Legitimada: a aprendizagem situada**

A aprendizagem como “atividade situada” constitui a definição central do processo, que Lave e Wenger (1991 p. 29) chamam de *Legitimate Peripheral Participation* (LPP), ou seja, processo pelo qual aprendizes participam em comunidades de prática em que o domínio do conhecimento e das habilidades requer movimento em direção à “participação plena nas práticas socioculturais”.<sup>19</sup> A aprendizagem “como um aspecto inseparável e integral da prática social” é o que

---

autores convidados para esse encontro estavam Jean Lave, Frederick Erickson, George Spindler, Louise Spindler.

<sup>18</sup> Numa perspectiva de fronteira entre a Antropologia e a Psicologia, o trabalho de Lave e Wenger (*Situated Learning: legitimate Peripheral Participation*, 1991), toma como foco o relacionamento entre aprendizagem e as situações sociais nas quais ocorre.

<sup>19</sup> A obra “contribui para o crescimento do corpo de investigação nas ciências humanas que explora o caráter situado da compreensão e comunicação humana”. Mais do que se perguntarem quais classes de processos cognitivos e estruturas conceituais estão envolvidas, Lave e Wenger (1991) se perguntam sobre as classes de compromissos sociais que proporcionam o contexto apropriado para que a aprendizagem ocorra (HANKS, 1991, p. XVII).

propõem os autores, sob a rubrica LPP. Oferecendo uma forma de falar sobre as relações entre os novatos (*newcomes*) e veteranos (*old-timers*) e sobre atividades, identidades, artefatos e comunidades de conhecimento e prática (p. 29), a LPP é um “ponto de vista analítico sobre a aprendizagem”, em que “saber/conhecer e aprendizagem são parte da prática social” (p. 40).<sup>20</sup> Portanto, é “proposta como um descritor (*descriptor*) do engajamento na prática social que acarreta aprendizagem” (p. 34 - 35).<sup>21</sup>

Em contraposição às teorias clássicas (intelectualistas) da aprendizagem — em que é “a mente individual que adquire domínio sobre os processos de raciocínio/racionalização e descrição, mediante uma internalização e manipulação de estruturas” — o desafio de compreensão da aprendizagem proposto por Lave e Wenger (1991) é, como afirma Hanks (1991, p. 15), mais profundo:

[...] **a aprendizagem é um processo que toma lugar em uma estrutura de participação, não em uma mente individual.** Isto significa entre outras coisas, que está mediada pelas diferenças de perspectivas entre os co-participantes. É a comunidade, ou ao menos aqueles participantes no contexto de aprendizagem, quem aprende sob essa definição. A aprendizagem está, distribuída entre os co-participantes, não no ato de uma pessoa. (Grifos meus)

Lave e Wenger (1991) apontam limites em “explicações convencionais” que percebem a “aprendizagem como um processo pelo qual o aprendiz internaliza o conhecimento já descoberto, transmitido por outros, ou experimentado na interação com os outros”. Os autores (1991, p. 47) argumentam que essa forma de compreendê-la é problemática, pois estabelece “nítida dicotomia entre *insider* e *outsider*, sugere que o conhecimento é amplamente cerebral e toma o indivíduo como unidade não problemática de análise”. Afirmando que o caráter social da aprendizagem tem sido ignorado, Lave e Wenger (1991) apresentam a aprendizagem como um processo de participação na comunidade de prática — participação que é, primeiro, periférica legitimada, mas que aumenta gradualmente

<sup>20</sup> O conceito foi elaborado a partir da análise de cinco estudos (descrições) de experiências de aprendizagens: “o aprendizado das parteiras do Yucatec (México); o aprendizado dos alfaiates Vai e Gola (áfrica); o aprendizado dos oficiais interdependentes na marinha americana; o aprendizado dos açougueiros em uma cidade americana; e o aprendizado dos alcoólatras que não bebem, da associação AA” (LAVE e WENGER, 1991, p. 38)

<sup>21</sup> Os autores advertem, entretanto, que a escolha do termo *participação periférica legitimada* (LPP) não pode ser conceituada pelo contraste. A intenção de Lave e Wenger (1991) é que o conceito LPP seja tomado com um todo. Para os autores (1991, p. 35), “cada um dos seus aspectos é indispensável na definição do outro”, não podendo ser considerado isoladamente. LPP “é uma noção complexa que implica relações envolvendo estruturas sociais de poder”.

em engajamento e complexidade. Isso implica inicialmente “ênfase no entendimento compreensivo envolvendo a pessoa por inteiro” (e não o recebimento de um corpo de conhecimento factual sobre o mundo). Além disso, na visão de que agente, atividade e mundo se constituem mutuamente (p. 33). O aprendiz individual não adquire, desse modo, um corpo discreto de conhecimentos abstratos que ele transporta e reaplica em outro contexto. O que ele adquire é a habilidade para desempenho pelo engajamento no processo, sob uma condição atenuada de participação, isto é, a LPP. Como um traço da prática, a aprendizagem está presente, portanto, em todos os tipos de atividades, não apenas em casos claros de treinamento e ensino. As situações cotidianas das quais a pessoa participa (com extensão limitada) permitem “acesso a modos de comportamento de outra maneira não disponível para ela”.

Nessa visão, aprendizagem, pensamento e conhecimento são relações entre pessoas em atividade, *com* e *em* um mundo culturalmente e socialmente estruturado. Desse modo, a “natureza histórica da motivação, desejo e as muitas relações pelas quais a experiência, mediada social e culturalmente, está disponível para a pessoa-na-prática” são elementos-chave para o desenvolvimento de uma teoria da prática. Essa teoria “ênfatiza a independência relacional do agente e mundo, atividade, significado, cognição, aprendizagem e conhecimento” (LAVE e WENGER, 1991, p. 50).

Considerando a aprendizagem como “produção histórica, transformação e mudança das pessoas”, Lave e Wenger (1991, p. 51) propõem entender a participação “sempre baseada na negociação e renegociação situada dos significados do mundo”. Não aceitando, pois, a internalização passiva, os autores incluem a “estrutura do mundo social na análise” e levam em conta, de forma central, “a natureza conflitual da prática social”.<sup>22</sup>

A noção de participação formulada por Lave e Wenger (1991, p. 52) propõe a dissolução de dicotomias, como “atividade corporal (*embodied*) e cerebral”, “contemplação e envolvimento”, “abstração e experiência”. Para os autores (1991, p.

---

<sup>22</sup> Em resposta à noção de que a compreensão é algo que as pessoas têm em suas cabeças (proposta sobretudo em análises estruturais clássicas), Lave e Wenger localizam a aprendizagem não na aquisição da estrutura, mas no acesso à participação. Os autores contrapõem também uma “outra posição extrema de que as estruturas podem pré-formar os aspectos da experiência”. Lave e Wenger (1991) não rejeitam a noção de que as estruturas de participação são estruturadas. A difícil questão é: “Que tipo de sistema e que tipo de estrutura? Ou seja, as estruturas devem ser significativamente reconfigurada no contexto local.

52), isso implica que “entendimento e experiência estão em constante interação — são mutuamente constitutivos. Assim, “pessoas, ações e mundo estão implicados em todo pensamento, fala, conhecimento e aprendizagem”.

Apostando na necessidade da visão relacional da pessoa e da aprendizagem, Lave e Wenger (1991, p. 54) acreditam que é importante construir uma “noção robusta da pessoa por inteiro”, fazendo justiça às “múltiplas relações através das quais ela define a si mesma na prática”. A ênfase está nas relações entre produção de identidades e produção da comunidade de prática, o que permite entender que a aprendizagem incorpora, embora de modos transformados, a característica estrutural da comunidade (p. 56). Afirmam também que o “desenvolvimento da identidade é central para as carreiras de novatos (*newcomers*) na comunidade de prática e, assim, fundamental para o conceito de LPP” (p. 115).

A aprendizagem é, pois, constitutiva das experiências *na* e *da* prática social. Está ligada, portanto, ao centro da produção, reprodução, transformação e mudança da ordem sociocultural (LAVE, 1993, p. 30). A prática social é tomada, desse modo, como contexto de aprendizagem. Entendendo que contexto não é contêiner (lugar, espaço, etc.) em que a prática social acontece, Lave (1993, p. 18) fundamenta-se nas reflexões de Engeström (1993, p. 67) para propor uma definição:

[...] contextos não são nem *containers* nem espaço experiencial criado situacionalmente. Contextos são sistemas de atividades. Um sistema de atividade integra o sujeito, o objeto e os instrumentos (ferramentas materiais bem como signos e símbolos) dentro de um todo unificado. [...] Um sistema de atividade incorpora tanto aspecto produtivo *object-oriented* quanto o aspecto comunicativo *person-oriented* da condução humana. Produção e comunicação são inseparáveis. De fato, um sistema de atividade humana sempre contém subsistemas de produção, distribuição, troca e consumo (p. 67).

Se o contexto é visto como um mundo social constituído de relações entre pessoas que agem, a compreensão de ele é inescapavelmente flexível e está em constante transformação ganha destaque. Definindo o contexto como em permanente mudança, a aprendizagem torna-se característica central. Em outras palavras: a “atividade situada sempre envolve mudança no conhecimento e na ação” e isso é o que os autores entendem por aprendizagem. Sendo assim, “a aprendizagem se dá no curso da atividade”, muito embora freqüentemente não seja reconhecida dessa maneira (LAVE, 1993, p. 5).

Em face da difusão/popularização do futebol no Brasil, este esporte foi tomado como prática em que os processos de aprendizagem são indivisíveis da produção cotidiana.

#### **1.4 - Forma escolar e aprendizagem situada: a trama da pesquisa**

Para descrever/analisar a aprendizagem do futebol, recorri à teoria da *forma escolar*, de Vincent, Lahire, Thin (2001), e à proposta da aprendizagem situada em comunidades de prática, formulada por Lave e Wenger (1991). Mas, como operar com teorias que possuem focos opostos? Como articulá-las de maneira a beneficiar a compreensão do objeto pesquisado? Entendendo que a *forma escolar* e a *aprendizagem situada* são constitutivas das aprendizagens *do* e *no* futebol, esta pesquisa aborda as duas teorias como um tipo “oposição complementar” (GOMES 2007, p. 1). Ao descrever os modos de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte, busquei dar relevo àquilo que é traço singular das relações sociais escolares, segundo a teoria da “*forma escolar*”, e a outros modos de relação social de aprendizagem, segundo a noção de *aprendizagem situada* de Lave e Wenger (1991). Trata-se, portanto, de entrar no tema da aprendizagem por dimensões distintas: “o estrutural (o conceito de *forma* como algo que se mantém, que dá sentido/direção do conjunto); e o situacional (a ação localmente contextualizada)” (GOMES, 2007, p. 1-2). É importante salientar, entretanto, que, ao utilizar a separação entre a *forma escolar* e a *aprendizagem situada*, estou criando uma oposição que não existe, de forma descontínua, na realidade. Essas distinções, utilizadas do ponto de vista analítico, permitiram penetrar mais o processo de aprendizagem do futebol. Suficientemente amplas para abarcar os diferentes contextos de produção do futebol e, desse modo, ajudar na compreensão das relações sociais de aprendizagem que ocorrem dentro e fora da escola, as teorias da *forma escolar* e da *aprendizagem situada* permitiram desvelar facetas dos modos de aprendizagem do futebol: o que é aprendido no modelo escolar e na participação na prática social. Favoreceram também a compreensão dos contextos de produção desse esporte como contextos híbridos, isto é, que possuem modos de aprender que se articulam e também se opõem no cotidiano.

De maneira pontual, a teoria da *forma escolar* foi usada neste trabalho por ser a que explicita a organização de fundo da escola, ou seja, que revela o tipo de relação social que nasce (se configura) na escola e vai se expandir para a

sociedade. Como uma teoria que, ao explicar o passado, por uma abordagem sócio-histórica, ajuda a esclarecer a gênese do que se vive no presente, encontrei na teoria da *forma escolar* modos de expressar as relações sociais educativas que ocorrem em diferentes contextos de produção do futebol. Tal abordagem permitiu conhecer mais sobre o processo de expansão da escolarização da sociedade e sobre as tensões, oposições e resistências a esse processo. Sobre esse “modo de socialização específico”, cuja incidência vai muito além da instituição escolar, afirmam Vincent, Lahire, Thin (2001, p. 17):

[...] a análise sociogenética da forma escolar como forma de relações sociais permite tornar estranha a nós mesmos esta realidade social, hoje onipresente, desnaturalizando certas noções constituídas freqüentemente como categorias genéricas: educação, pedagogia, etc. [...] A forma escolar de relações sociais só se capta completamente no âmbito de uma *configuração social de conjunto* e, particularmente, na ligação com as transformações das *formas de exercício do poder*.

A adoção da perspectiva proposta por LAVE e WENGER (1991) possibilitou tratar da dimensão social da aprendizagem e/ou do tipo de interação que leva a pessoa/sujeito a aprender. Considerando que a aprendizagem não se circunscreve à *forma escolar* de relações sociais, foi necessário operar a mudança de foco proposta por Lave e Wenger (1991): do indivíduo, como aprendiz, para a aprendizagem como participação no mundo social. Portanto, a abordagem teórica da *aprendizagem situada* ensejou possibilidades de análise de uma dinâmica em que a aprendizagem é inseparável da prática social cotidiana. Permitiu também: abordar a aprendizagem do futebol como constituição de habilidade e identidades; compreender mais sobre os processos cotidianos de aprendizagem do futebol (relações sociais que as fundamentam e o diálogo e tensões que estabelecem na escola); questionar a onipresença das relações mestre/aprendiz como traço característico da aprendizagem e explicitar outras dinâmicas sociais de aprendizagem (invisíveis) na escola.

É importante salientar que, ao lidar com a escola e o esporte (instituições sociais diferentes), não estabeleci uma oposição simplificada. A relação entre o contexto escolar e o contexto esportivo (mais amplo) foi tratada neste trabalho como uma tensão permanente entre autonomia e interdependência. Desse modo, retomo os modos de aprendizagem do futebol atenta a essa (des)articulação esporte/escola, explorando suas nuances a partir de aproximações e distanciamentos. Parto do

pressuposto de que ambos são produções humanas históricas, polissêmicas e ambíguas — esporte e escola produzem sujeitos que, por sua vez, são seus produtores.

### 1.5 - O conceito de habilidade

*“Aqui é o país do futebol. Igual aos Estados Unidos [...], eu comparo o futebol brasileiro com o basquete, porque lá você não tem que ensinar muito basquete, qualquer um lá sabe jogar basquete. O cara..., você vê nos filmes lá, eles estão brincando, conversando e jogando basquete. Pega agora aqui no Brasil, por exemplo, aqui você tem que ensinar basquete. Então é a mesma coisa do futebol, **futebol é da cultura do país**”.*  
(Professor de EF) (Grifos meus)

Aprendido concretamente, “nada é natural no futebol” (DAMO, 2005, p. 311).<sup>23</sup> Como afirmou o professor de Educação Física acima, esse esporte é favorecido pela cultura do país, ou seja, é na participação em contextos de prática do futebol (na cultura) que os jovens constituem habilidade. Como uma pedagogia culturalmente fundada (GOMES, 2006), no caso do futebol, a cultura é contexto e objeto de aprendizagem: se aprende a cultura na cultura. Em vista disso, este trabalho — que considera o futebol como uma prática culturalmente construída — dá ao conceito de cultura centralidade. Portanto, as formas de tratar a cultura vão ser determinantes para a compreensão da dinâmica de aprendizagem desse esporte.

Mas pretendo tratar o conceito de cultura de forma pontual, sem passar pelas várias acepções, que incluem abordagens que colocam ênfase no seu caráter normativo ou que a abordam como traços culturais.<sup>24</sup> Embora a abordagem simbólica, amplamente reconhecida a partir de Geertz (1978), Sahlins (1997) e outros, seja recorrentemente utilizada no âmbito da educação, neste trabalho caminhei em direção a um possível paradigma ecológico de cultura.<sup>25</sup> Para Velho

<sup>23</sup> No âmbito da Educação Física, estudos, como o de Daolio (1995, 2001), que seguem a trilha de MAUSS (1974), em seu texto clássico de sobre as técnicas corporais, possibilitam entender as técnicas futebolísticas, como produções simbólicas e históricas. Afirma Daolio (2001, p. 34): “Mauss, considerado um dos pais da Antropologia moderna, nos ensina que qualquer movimento humano é uma técnica, por possuir tradição e eficácia”.

<sup>24</sup> Uma revisão das várias acepções de cultura e as suas implicações para a aprendizagem pode ser vista em Gomes (2006).

<sup>25</sup> Abordagem da qual Gregoy Bateson é precursor.



(2001), essa abordagem busca, fundamentalmente superar a oposição entre natureza e cultura, há muito instaurada no âmbito científico.<sup>26</sup> Afirma o autor (2006, p. 5):

[...] hoje ironicamente, é o intelectualismo que está posto em dúvida, sobretudo através de renovadas referências que questionam a oposição mente-corpo, por vezes por via de uma rediscussão dos cartesianismos. Na antropologia isso tem sido associado a problemáticas como a do *embodiment*<sup>27</sup> [...] e a do desenvolvimento de habilidades (Skills) que envolvem transformações corporais no próprio processo de transmissão e aprendizado. [...] Mas também tem sido associado de um modo mais geral ao questionamento à oposição forte entre cultura e natureza.

Levando em consideração a importância da abordagem ecológica da cultura para o desenvolvimento do trabalho, recorri à abordagem alternativa de Tim Ingold<sup>28</sup> (2000, 2001), que propõe “a noção de cultura como *habilidade*” e de “aprendizagem como educação da atenção”.<sup>29</sup>

Em seu texto “*From the transmission of representations to the education of attention*”, publicado em 2001, Ingold apresenta como questão norteadora: como cada geração contribui para o conhecimento (knowledgeability) da seguinte? Adiantando que a sua resposta não pode estar ligada à transmissão de representações, Ingold (2001, p. 139) fundamenta suas análises para mostrar “que a contribuição que cada geração dá para a sucessora equivale a uma educação da atenção”. De acordo com essa abordagem, o que se aprende e transmite às novas gerações não seria a cultura (somente significados), mas habilidades.

<sup>26</sup> Segundo Velho (2001, p. 133), “a natureza científica das ciências sociais nunca deixou de ser um problema”. Uma solução elegante, que vem do final do século XIX e é associada a Dilthey (e posteriormente Weber), consiste em distinguir as ciências do espírito das ciências da natureza. Essa solução aparentemente nova não fez mais do que se enquadrar num dos lados de uma oposição fundante entre natureza e cultura. Oposição que, juntamente com uma série de outras (como sujeito e objeto, razão e emoção), parece fazer parte de um quadro que ganhou organização especial no século XVIII [...].

<sup>27</sup> O campo dos debates sobre incorporação (*embodiment*) vem sendo constituído desde os anos 80 (ver Csordas, 1990). Nesse cenário, Csordas (1990) mostra que autores, como Bourdieu e Merleau Ponty, tratam há bastante tempo da idéia de incorporação na prática.

<sup>28</sup> Professor de Antropologia Social da Universidade de Aberdeen, Tim Ingold, que discute a cultura em relação à aprendizagem, é uma referência importante na Antropologia internacional (VELHO, 2006). “Ingold acentua a importância do desenvolvimento de *habilidade* na vida social, inclusive no aprendizado da antropologia. Acentua também a noção consagrada de Gregory Bateson de aprender a aprender ou de deuteroaprendizado” (VELHO, 2006, p. 5).

<sup>29</sup> Sei quanto é controverso o uso do termo habilidade no âmbito da Educação Física (sobretudo por sua versão mecanicista). Contudo, apostando na força teórica do conceito de *habilidade* de Ingold, que escrevo em itálico no texto, a ele recorro para expressar a complexidade de elementos em questão na aprendizagem do futebol.

Uma premissa do autor (2001, p. 135) é que o conhecimento é fundado na habilidade, e não em alguma combinação de capacidades inatas e competências adquiridas. Para o Ingold (2001, p. 27), “o ser humano, com suas atitudes e disposições particulares, não é produto nem dos gens nem da cultura, nem de ambos juntos”. Ele “é formado dentro de um processo vitalício (*lifelong*) de desenvolvimento ontogenético”. Buscando mover-se para além “da dicotomia entre capacidades inatas e competências adquirida” (ou entre biologia e cultura) e com foco nas “propriedades emergentes de sistemas dinâmicos”, Ingold (2001, p. 114) sugere que é por meio de um “processo de habilitação (*enskilment*)” que “cada geração desenvolve dentro e além dos conhecimentos de seus predecessores”. Isso o leva a concluir que, no desenvolvimento do conhecimento, a contribuição que cada geração dá para a próxima não está na acumulação/estoque de representações, mas no desenvolvimento de um modo particular de orientação/ação/interação em um ambiente, que o autor trata como *educação da atenção*. Em síntese, sua proposta busca a superação de um modelo de compreensão do conhecimento como informação e de aprendizagem como transmissão e/ou processamento de informações. Segundo Ingold (2001, p. 142), a *educação da atenção* é, pois, equivalente a um processo de afinação/refinamento do sistema perceptual.<sup>30</sup>

O autor (2001, p. 136) fundamenta-se em Lave (1988), para dizer que “cada ser humano é o centro da consciência e *agencia* no campo da prática” (portanto, aprendizagem humana como engajamento na prática) e que a habilidade é inevitavelmente incorporada por meio da experiência e prática em um ambiente (INGOLD, 2001, p. 27).<sup>31</sup> Desse modo, para ele, a habilidade não pode ser considerada simplesmente como técnica do corpo (num sentido de técnica reduzido a um movimento mecânico). Para entender a verdadeira natureza da habilidade, é preciso mover-se na direção oposta, buscando restaurar o ser humano no contexto original de engajamento ativo com os constituintes do seu ambiente.<sup>32</sup> Situando-se

---

<sup>30</sup> Para formular a noção de *educação da atenção*, Ingold (2001) fundamenta-se em Gibson (1979), que trata a percepção como uma atividade do organismo todo em um ambiente ao invés de uma mente dentro do corpo.

<sup>31</sup> O trabalho de Lave e Wenger (1991) sobre a *aprendizagem situada* e a perspectiva teórica de Ingold (2000, 2001) sobre o conceito de habilidade têm sido usados como referência para pesquisas sobre a aprendizagem em diferentes campos. Por exemplo, de Gisli Palsson, 1994 (*Enskilment at sea*), Mark HARRIS, 2005 (*Riding a Wave: embodied skills and Colonial History on the Amazon Floodplain*).

<sup>32</sup> “Sem dúvida, pessoas criadas em diferentes ambientes aprendem a perceber o seu entorno, e a agir dentro dele, de diferentes modos” (INGOLD, 2001, p.134).

entre os que buscam na visão ecológica um “deslocamento do sujeito cartesiano, e com ele, da série de oposições que inclui aquela entre natureza e cultura” (VELHO 2001, p. 135), Ingold propõe a retomada da unidade original do sentido de habilidade.<sup>33</sup> Para isso, a sua noção de habilidade considera a interação entre o sujeito, os instrumentos e o ambiente. Esse é o motivo pelo qual Ingold (2001, p. 178) afirma que “o estudo da habilidade não apenas se beneficia, mas também demanda uma abordagem ecológica” (p., 21).

Ainda segundo Ingold, todas as habilidades são constituídas da mesma maneira, até aquelas que são supostamente consideradas inatas, como andar e falar (VELHO, 2001, p. 137). Tendo como fundamentação os estudos de Gregory Bateson, Ingold (2001) afirma que a “habilidade, em síntese, é uma propriedade não individual do corpo (como uma entidade biofísica, uma coisa em si mesma), mas um campo total de relações constituídas pela presença da pessoa-organismo” (corpo e mente) em um ambiente ricamente estruturado. Ao propor a habilidade como fundamento do conhecimento e a *educação da atenção* como o modo pelo qual se pode compreender a aprendizagem (na prática cotidiana), o autor argumenta sobre a necessidade de tratar a habilidade como conhecimento prático (prática habilitada): “nem funcionamento mecânico, nem expressão simbólica” (INGOLD, 2001, p. 20). A habilidade é, portanto, a capacidade de agir prontamente em relação às diferentes situações, ou seja, ela se constitui do desenvolvimento de certas modalidades de atenção para o mundo, que Ingold (2001) denomina *educação da atenção*.

Entendendo que o conhecedor é desvelado na prática por sua presença como ser-no-mundo, Ingold (2001, p. 177) ressalta que os “seres humanos não constroem o mundo”, mas o habitam. O uso que Ingold (2001) faz do termo *habitar* permite compreender que o mundo que as pessoas habitam passa a existir à medida que agem nele e que as pessoas são constituídas pelo engajamento no mundo, não em uma “natureza dada” e nem em uma “cultura constituída” (INGOLD, 2000).

\* \* \*

A tensão que percorre este trabalho é que se aprende sempre nas diferentes situações. Nas práticas futebolísticas, portanto, os jovens estão sempre aprendendo alguma coisa. O que estão aprendendo? Como estão aprendendo? O que promove

---

<sup>33</sup> Afirma Velho (2001, p. 137): “aí se coloca a problemática do *embodiment*, que, para Bateson, tem suporte, não propriamente nos corpos, mas nas relações, padrões comunicativos”.

a aprendizagem? Para abordar o tema, contudo, é preciso superar a idéia — amplamente divulgada e criticada no âmbito da Educação Física — de aprendizagem de gestos (descontextualizados, sem significados e sem história).<sup>34</sup> Parto do princípio de que as práticas esportivas não são aprendidas apenas como gestos motores, pois considero que os esportes são práticas culturais e, desse modo, cheios de significados.<sup>35</sup> É preciso salientar, entretanto, que a complexidade da prática futebolística mostrou que aprender (a cultura) não se esgota na consideração de gestos motores e significados, mas que, no processo de incorporação da prática social, outros aspectos estão em jogo. Portanto esta pesquisa procura dar relevância ao conjunto de elementos que envolvem a aprendizagem desse esporte — a incorporação da *habilidade*, ou seja, de significados, disposições corporais, tipos de atenção, emoções e conhecimentos que caracterizam a prática (e que não são percebidos pelos próprios sujeitos). Estou operando, portanto, com o conceito ecológico de cultura de Ingold (2000, 2001).

Dada a natureza do futebol — um saber que se inscreve no corpo/corporificado, bem como se situa mais próximo do saber-fazer que se produz na prática do que do conhecimento racionalizado —, neste trabalho tomo a experiência como percurso de aprendizagem e o conhecimento como fundado na *habilidade*. Assim, ao lado do conceito de participação (LAVE e WENGER, 1991) pretendo, ao trazer para o centro das análises essa noção de *habilidade* (como **campo total de relações constituídas** que no caso do futebol envolvem o jogador, a bola, o outro, o ambiente), descrever esse campo de relações.

Para a perspectiva proposta, foi necessário articular, também questões referentes aos significados dessa prática no contexto brasileiro, bem como a construção de identidades (*juvenis*). Assim, o eixo da pesquisa é a discussão da aprendizagem do futebol. Mas foi inevitável o diálogo com a bibliografia que trata as práticas culturais *juvenis* (em particular, os aspectos da identidade masculina) e do futebol no Brasil.

O quadro teórico adotado permitiu descrever/analisar os modos de aprendizagem de uma prática singular (o futebol), ao mesmo tempo em que ofereceu subsídios para o desvelamento de como se aprende algo sobre o qual há

---

<sup>34</sup> Por exemplo: a linha de pesquisa da aprendizagem motora.

<sup>35</sup> Posição que partilho com autores como Bracht (1997, 2003, 2005), Kunz (1994), Vago (1999), Daolio (1995, 2001), Tabora de Oliveira (2003), dentre outros.

pouco ensino observável ou de como a cultura (entendida como habilidade) é aprendida. Utilizo, para isso, operadores conceituais que permitem identificar dinâmicas de aprendizagem nos contextos escolar e não-escolar, sem, contudo, tratá-los de forma dicotômica (escolar *versus* não-escolar). Assim, abordo a *forma escolar* quando essa se revela fora da escola e, também, dentro da escola, abordo a *aprendizagem situada*.

## 1.6 - Caminhos da pesquisa: a metodologia

Amplamente divulgado no Brasil, o futebol parece ser uma prática conhecida por todos — sobretudo os homens. Por isso, descrevê-la procurando desnaturalizar as supostas obviedades não é tarefa simples. Para dar conta dos aspectos sutis (ou invisíveis) que envolvem o jogo e obscurecem a constituição dos modos de aprendizagem, procurei fazer o exercício do personagem *Palomar*, de Ítalo Calvino (1994): concentrei-me nos detalhes das práticas futebolísticas juvenis em um bairro de Belo Horizonte, tentando capturar/compreender as sutilezas, nuances, opacidades que dessem pistas sobre a aprendizagem. Para descrever e analisar a aprendizagem do futebol recorri à etnografia.<sup>36</sup>

### 1.6.1 - A ante-sala da pesquisa: escolhas e negociações

Em 2004, realizei um estudo exploratório com o intuito de identificar na cidade de Belo Horizonte, um espaço propício à investigação. Buscava um bairro, aglomerado ou vila dotados de espaços diversificados para a aprendizagem do futebol (escola pública, “escolinhas” de esportes, projetos sociais, campos de várzea, praças esportivas, terrenos baldios, ruas, becos, etc.). O objeto de pesquisa exigiu, portanto, a escolha de um contexto social em que os recursos para a aprendizagem do futebol viessem de várias fontes (não apenas da atividade pedagógica); em que fosse possível observar a ocorrência de intrincada estrutura de aprendizagem do futebol; em que a prática criasse um currículo potencial (de aprendizagem), no sentido amplo<sup>37</sup>; enfim, em que o futebol fizesse parte do dia-a-dia dos jovens.

A opção por investigar as práticas de futebol de jovens da periferia da cidade tornou-se relevante. Primeiro, porque os jovens em idade de escolarização têm intensificação do acesso às práticas esportivas/futebolísticas nas aulas de Educação Física e ampliação da sua vivência em outros tempos escolares (recreios, entradas e saídas da escola) e sociais (fora da escola). Além disso, porque na periferia (ao contrário dos bairros mais centrais de Belo Horizonte) se multiplicam os

---

<sup>36</sup> Segundo Gusmão (1997, p. 22) “a etnografia deixou de ser privilégio de antropólogos desde que estes mudaram seu campo para as cidades”. Para a autora o desafio é “conhecer outros mundos simbólicos” no interior do próprio mundo, o que constitui uma “via de mão dupla, onde estão em jogo a objetividade e a teoria científica e também a sensibilidade interpretativa”.

<sup>37</sup> Segundo Lave e Wenger (1991), um currículo de aprendizagem é essencialmente situado. Ele não é alguma coisa que possa ser considerado isolado, manipulado em termos didáticos arbitrários ou analisado à parte das relações sociais. Um currículo de aprendizagem é, pois, característico de uma comunidade.

espaços/tempos de produção do jogo: na escola pública (que é a que garante acesso às camadas populares), nos projetos sociais e “escolinhas” de futebol, nas *peladas* nas imediações do bairro, nos times amadores de futebol de várzea, nas torcidas dos times profissionais de futebol, etc. O futebol é, portanto parte da sociabilidade.

Em novembro de 2004, realizei pesquisa exploratória no Bairro Universitário — contexto em que a infra-estrutura (campo de futebol, quadras, ruas, praças esportivas, escola) permitia a inserção cotidiana do futebol. Com idas à escola e ao campo de futebol, conversas informais e algumas observações das práticas, foi possível ter acesso a dados importantes sobre a dinâmica de funcionamento do futebol no bairro. Os dados levantados — sobre a inserção/impacto do futebol no cotidiano dos jovens moradores do bairro — culminaram na escolha desse espaço para a realização da pesquisa, feita no decorrer do ano de 2005.<sup>38</sup>

Uma particularidade dessa escolha é que residuo no limite aos bairros Santa Rosa e Universitário. Separa o meu prédio do complexo onde se situam o campo de futebol, a escola e a Praça de Esportes uma área (acidentada/íngreme) onde há um espaço de reserva da prefeitura de Belo Horizonte (PBH). Dito de outra forma: moro no alto de um morro (na divisa entre esses bairros) e da minha janela tenho a visão de todo o espaço onde realizei a coleta de dados. Com algumas limitações, trata-se de uma visão panorâmica privilegiada do contexto pesquisado. Da minha casa ouço os sinais que demarcam os horários escolares, os gritos dos alunos que fazem aulas de Educação Física na quadra esportiva da escola, o apito dos treinadores e professores de futebol no campo do Racing, o apito do juiz e os gritos das torcidas em jogos importantes dos finais de semana, a oração dos jogadores e os gritos de guerra na hora de entrar em campo. Desse ponto muitas vezes fui surpreendida com práticas não-programadas e/ou das quais ainda não havia sido informada. Isso era motivo para descer até o campo e acompanhar de perto as práticas que aconteciam. Em certas ocasiões, acompanhava o movimento do campo apenas da janela. Mas, se houve vantagem nessa posição estratégica, foi estar sempre a par dos movimentos futebolísticos que aconteciam no bairro Universitário.

---

<sup>38</sup> A primeira pesquisa exploratória foi feita em agosto de 2004 no Aglomerado Santa Lúcia. Entretanto, apesar de cumprir os critérios básicos para a realização do estudo, a incompatibilidade de horário (noturno) de funcionamento dos projetos de escolinhas de futebol se colocou como um limite para a realização do estudo.

A opção por um estudo etnográfico em um contexto específico da cidade (bairro, aglomerado, vila, etc.) demandou atenção a um aspecto importante. Como afirma Magnani (1996), estudar o bairro possibilita compreender as relações de sociabilidade em determinada delimitação do espaço urbano (bairro popular de periferia), contudo isso não significa isolamento da dinâmica em relação à produção da cidade. Seja qual for a esfera de relações que mantém com a sociedade, a dinâmica de um espaço não se esgota no seu perímetro. Para Magnani (1996, p.47), “recortar um objeto ou tema de pesquisa na cidade não implica cortar os vínculos que mantém com as demais dimensões da dinâmica urbana, em especial, e da modernidade, em geral”. E acrescenta o autor:

[...] o que caracteriza o fazer etnográfico, no contexto da cidade é o duplo movimento de mergulhar no particular para depois emergir e estabelecer comparações com outras experiências e estilos de vida, no âmbito das instituições urbanas, marcadas por processos que transcendem os níveis local e nacional (p.48).

### **1.6.2 - A produção da pesquisa e a produção da pesquisadora: a pesquisa de campo**

Poderia iniciar o relato traçando, passo a passo, as etapas da pesquisa, as decisões tomadas no campo de pesquisa e as implicações nos dados coletados (ou construídos). Mas, se tais informações são fundamentais à leitura deste trabalho sendo, portanto, descritas, elas parecem deixar escapar o processo vivido. Afinal, como falar de uma trajetória de pesquisa sem falar da trajetória da pesquisadora? Como explicar o mergulho/penetração no contexto observado (inevitável à pesquisa etnográfica) sem tratar das emoções vividas no decorrer da investigação? Como falar de práticas corporais (da *habilidade* futebolística) sem tratar do lugar ocupado pelo próprio corpo? Muitas são as questões e anunciá-las ajuda a elucidar o grau de envolvimento vivido e a entrelaçar a produção da pesquisa com a produção da pesquisadora.

Na verdade jamais tinha experimentado uma situação de tamanho envolvimento com as práticas de futebol. Terceira de quatro filhas, o futebol não fez parte dos jogos e brincadeiras na minha infância, nem mesmo nas aulas de Educação Física. Isso porque os esportes praticados pelas mulheres, nessa época, eram o vôlei e o handebol. Do meu pai herdei uma “adesão” (fraca) à torcida do



Cruzeiro. Porém, como ele (que se envolve com o esporte apenas como telespectador), jamais frequentei campos e/ou estádios de futebol. E jamais usei uma camisa do clube. Meu contato com o futebol, no curso de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais, se deu em duas disciplinas específicas: Futebol de Campo e Futebol de Salão. No curso de graduação, entretanto, jamais joguei um “jogo de verdade”. Atenta aos processos pedagógicos para o ensino das técnicas e regras futebolísticas, não me sentia à vontade no jogo. Na Universidade Federal de Ouro Preto, onde sou professora de Educação Física, é que experimentei o jogo. Em algumas aulas — para motivar jovens a participar do jogo de futebol em turmas onde predominava o masculino (turmas de Engenharias) — tive a oportunidade de jogar futebol com os alunos. Portanto, como outras mulheres brasileiras, nasci e cresci no “*pais do futebol*” sem praticar o jogo (o que não significa que esse esporte não faça parte de minha vida). Afinal, neste contexto cultural, o futebol é prática do âmbito masculino. Diante do exposto, em que termos ocorreria a observação? Qual o tipo de inserção no campo futebolístico me seria possível? Como se daria a relação investigadora/nativos? A partir das contribuições de referências importantes no campo da Antropologia como Geertz (1997), Sahlins (2006), e também de pesquisadores atuais como Goldmam (2003) – que se debruçaram sobre a tarefa do antropólogo/antropologia - busquei fazer das diferenças com os informantes (*nativos*) possibilidade de conhecimento.

Para Geertz (1997, 85), há um mito sobre o “pesquisador de campo semicamaleão, que se adapta perfeitamente ao ambiente exótico que o rodeia, um milagre ambulante em empatia”. Desse modo, o autor (2004) recoloca a questão central da Antropologia: para fazer etnografia não é necessário se tornar nativo. Fazer observação participante significa, pois, “muito mais a possibilidade de captar as ações e os discursos em ato do que uma improvável metamorfose em nativo” (como diz GOLDMAM, 2003, p. 458). Mesmo porque não existe nativo, mas nativos (no plural).

A inexistência de “um ponto de vista nativo único” — pois há “inúmeras ‘posições do sujeito’ diferentes, cada uma com sua visão interessada de um fenômeno que é, em si mesmo, intersubjetivo e maior que qualquer uma delas” — levou Sahlins (2006, p.12) a argumentar que essa “é uma razão para se ter um observador externo bem informado”. Para o autor (2006, p.12), na etnografia “é preciso ter o que Mikhail Bakhtin louvava como a compreensão criativa do olhar

externo antropologicamente bem informado”. Sahlins (2006) argumenta que no âmbito da cultura a noção de exotopia proposta por Bakhtin é uma poderosa ferramenta para a compreensão. Segundo o autor, ao afirmar que é aos olhos de outra cultura que uma cultura estranha revela-se mais completamente e profundamente, Bakhtin chama a atenção para a “externalidade do etnógrafo e, desse modo, a cultura em observação passa a ser vista a partir da experiência de outras culturas — incluindo em especial a do próprio observador”. Para ele, “uma dada forma de vida torna-se compreensível por sua posição relativa no arranjo geral de outros esquemas culturais”. Nesses termos Sahlins (2006, p.12) salienta que Bakhtin “oferece uma base melhor para a integridade da antropologia do que seus praticantes apresentaram”. Assim, o autor, se fundamenta no conceito de exotopia de Bakhtin para afirmar que “é preciso outra cultura para conhecer outra cultura”.

Atenta às contribuições desses autores, realizei o processo de incursão no campo da pesquisa, considerando tanto a necessidade de reconhecer a diversidade/heterogeneidade dos interlocutores/nativos (juventudes<sup>39</sup>), quanto de ser observadora externa bem informada. A coleta de dados teve a duração de um ano e meio: um ano de observação participante e seis meses de entrevistas.

Iniciei a pesquisa de campo (observação participante) em fevereiro de 2005, no bairro Universitário em Belo Horizonte.<sup>40</sup> Passei a acompanhar um grupo de jovens em suas práticas cotidianas de futebol na escola (aulas de Educação Física e recreios), no campo de futebol do bairro (Projeto *Esporte Esperança/Segundo Tempo*, treinos do time juvenil e infantil, jogos de futebol amistosos e de campeonatos, práticas de lazer), na Praça de Esportes em frente à escola (aulas de

---

<sup>39</sup> Busquei nos estudos sobre os jovens (MELUCCI, 1997; SPÓSITO, 1997; dentre outros) compreender juventude como categoria não-homogênea. Como afirma Melucci (1997, p.9), “a juventude não é mais somente uma condição biológica, mas uma definição cultural”. Constituída pela faixa de 15 a 24 anos nas orientações de trabalhos na área demográfica, essa classificação de juventude é questionada por Spósito (1997, p.39): [...] para o conjunto da sociedade brasileira, a tendência maior é a antecipação do início da vida juvenil para antes dos 15 anos, na medida em que certas características de autonomia e inserção em atividades no mundo do trabalho — típicos do momento definido como a transição da situação de dependência da criança para a autonomia completa do adulto — torna-se horizonte imediato para grande parcela dos setores empobrecidos”. A partir das reflexões apresentadas por Spósito (1997), torna-se possível afirmar que a categoria juventude não é estável e linear, mas histórica. Assim, juventude não é um dado. Ela é, antes de tudo, uma construção carregada de significação cultural.

<sup>40</sup> A observação participante “caracteriza-se, num sentido geral, pela presença constante do pesquisador no campo” e a observação das “atividades de um grupo no local de sua ocorrência” (TURA, 2003, p. 189). Ela pressupõe o “envolvimento do pesquisador em múltiplas ações, entre elas o registrar, narrar e situar acontecimentos cotidiano”.

Educação Física e práticas de lazer), em outros campos de futebol da cidade (jogos de futebol do campeonato amador).

Na escola (EECJP), só comecei a pesquisa após contatos com a diretora e autorização dos professores de Educação Física para acompanhar as aulas do turno da manhã. De início a minha presença era motivo de constrangimentos entre os professores (preocupados em expressar/justificar suas escolhas e saber da minha opinião) e de curiosidade entre os alunos (que sempre me perguntavam sobre o que fazia, se eu era uma nova professora, se eu estava selecionando atletas, sobre o que eu escrevia tanto, etc.). Contornava as diferentes indagações, explicando os objetivos da pesquisa (dizendo que se tratava de uma pesquisa sobre a aprendizagem do futebol). Mas conversar sobre a aprendizagem do futebol com os participantes da pesquisa sempre gerava debate sobre um fenômeno que, de tão familiar (naturalizado), é também desconhecido. Nas relações com os meninos, jovens e homens (enfim com o gênero masculino) me sentia marcada pela diferença. Conversar com esses participantes sobre a pesquisa me deslocava de posição. Passava do lugar de quem sabe (pois anunciar uma pesquisa de doutorado dava certo status no grupo) para o lugar de quem não sabe, enquanto o inverso acontecia com os meus informantes. Então jogadores de futebol na escola, boleiros de fim de tarde no campo do bairro, “atletas” de fim de semana, professores e treinadores, dentre outros, passavam a me conduzir — como se conduz um iniciante — no tema de pesquisa. Nesses momentos da experiência de campo pude compreender melhor porque Velho (2006, p.06), afirma que o antropólogo é duplamente aprendiz: “dos mestres acadêmicos, mas também dos seus mestres no campo”.

Na EECJP, foi difícil escapar da rígida demarcação de papéis da instituição. A entrada de um adulto no contexto posiciona-o imediatamente: professor, futuro professor/estagiário, pai de aluno, membro da direção. Para minimizar o impacto da minha presença, procurei escapar dessas classificações, ficando sempre onde estavam os alunos. Desse modo, sentava na arquibancada com eles no decorrer das aulas de Educação Física, assistia aos jogos do campeonato do lado em que eles ficavam na quadra (junto à torcida) e buscava me aproximar dos grupos de conversa. Percebi, então, que uma relação de confiança foi sendo lentamente tecida: nas conversas sobre o desempenho de alguns jogadores na escola (e fora dela); nas “tarefas” de tomar conta do material de alguns alunos na quadra (já que muitos ficavam bastante preocupados com roubos); na leitura/observação dos

cadernos dos alunos decorados com escudos e figurinhas dos times de futebol profissional; nas conversas sobre outros assuntos.

Quando os professores e alunos já se sentiam mais à vontade com a minha presença, comecei a levar o diário de campo para a escola para fazer algumas anotações. Vez por outra, entretanto, um aluno tentava ler o que eu estava escrevendo. A dificuldade para entender o manuscrito e o pouco sentido que ele tinha (basicamente tópicos sobre práticas de futebol), contudo, levava os mais curiosos a desistir da empreitada. Dos professores, as preocupações com as anotações eram não interromper o meu trabalho. Assim, eles sempre se aproximavam para trazer informações sobre os fatos ocorridos na semana ou no momento. Muitas conversas sobre problemas com os alunos e com a escola faziam surgir relatos de percursos de vida, de dificuldades com as aulas, de investimentos com a Educação Física, bem como de ansiedades e insatisfações. Numa dessas oportunidades de conversar com o professor, tive acesso às redações (“*A Educação Física na minha escola*”) dos alunos no primeiro dia de aula.<sup>41</sup> O objetivo do professor era saber sobre as expectativas dos alunos para as aulas de Educação Física naquele ano. Fiz a leitura de todas as redações (que posteriormente me foram doadas pelo professor) e tabulei os temas mais apontados pelos alunos para as aulas — dados que são apresentados em outra parte deste trabalho.

No início da pesquisa, algumas vezes acompanhei os professores de Educação Física à sala de professores, no horário de recreio. Aproveitava esses momentos para tentar entender mais sobre as aulas de Educação Física e sobre a escola. No final do primeiro bimestre escolar passei a ficar na quadra da escola no decorrer de todos os tempos escolares.

Na quadra da escola nunca acontecia apenas uma prática. Ainda que o futebol ocupasse o espaço primordial/oficial (nas aulas de Educação Física, nos recreios e, até no campeonato) muitas práticas compunham a cena e o deslocamento dos alunos entre uma e outra atividade, os rodízios nos jogos, as decisões sobre os times, etc. eram tão dinâmicas que exigiam de mim o desenvolvimento de um tipo de atenção (INGOLD, 2001). Nas práticas de futebol dos jovens do bairro evidenciavam-se ditos e não-ditos, numa linguagem pautada no

---

<sup>41</sup> O uso da escrita nas aulas de Educação Física e também o modo como muitos jovens se expressaram através dela nas redações (por exemplo, usando escritas que se assemelhavam às “pichações” feitas por torcedores no espaço urbano) merecem investigações.

silêncio e na fala e, de qualquer forma, incrustada no corpo. Tentava compreender o que diziam aqueles corpos juvenis. Precisava elaborar, portanto, estratégias para alcançar os modos de organização da prática (da qual a aprendizagem era parte). Como meus informantes, eu estava passando por um processo de aprendizagem (também precisava aprender para fazer e fazer para aprender). No decorrer da pesquisa de campo é que fui constituindo uma percepção ampliada da dinâmica do futebol e dos seus modos de aprendizagem. Fui constituindo na prática a *habilidade* de pesquisadora (como um tipo de educação da atenção proposto por Ingold, 2001). Assim, aos poucos (e num exercício prático) comecei observar aprendizagens onde antes não via. Mergulhei nesse exercício. Outra estratégia utilizada foi o uso dos contrastes nas práticas futebolísticas: diferenças entre os futebóis femininos e masculinos; diferenças na aprendizagem do futebol e de outros esportes; diferenças dos contextos de produção do jogo no bairro; etc.

Iniciei a coleta de dados no campo de futebol do bairro (no período da tarde e nos fins de semana) após autorização dos professores e treinadores que orientavam as práticas futebolísticas juvenis. A participação feminina, nos contextos de produção do futebol do bairro, no entanto, muitas vezes destoava da lógica do lugar. Na maior parte das vezes em que fui ao campo de futebol, era a única mulher presente, principalmente no decorrer da semana à tarde. A evidente exclusão das mulheres dessa prática social rerepresentava a forte demarcação de gênero nesse esporte. Desse modo, as questões de gênero atravessaram toda a coleta de dados.

Ao me inserir nos contextos de produção do futebol no bairro Universitário, tentava não interferir na organização da prática social. Mas, isso escapa ao controle do pesquisador — havia reciprocidade na observação, ou seja, sabia que observava e que estava sendo observada. Fui descobrindo que a atenção à minha presença era em si um dado importante e que era necessário compreender o tipo de participação construída/negociada com o grupo. Na inserção cotidiana no campo de futebol, fui constituindo um tipo de relação com o grupo — os jovens/jogadores de futebol, os treinadores, os professores, bem como outros sujeitos que ali passavam parte do seu dia. — que privilegiava o diálogo (e ainda mais a escuta). Desse modo, com o passar do tempo, “todos” passaram a me informar (e às vezes tentavam explicar) o que acontecia dentro e fora do campo de jogo. Jamais levei o diário de campo para realizar anotações sobre as práticas de futebol nesse contexto. Optei por fazer as anotações (em forma de relato sistemático das práticas) em casa,

imediatamente após as observações. Essa escolha que favoreceu a minha inserção no campo, desvencilhando-me aos poucos dos papéis a mim associados.

Se na escola o modo de falar passava despercebido, pois alguns tipos de linguagens não são permitidas, a linguagem dos jovens fora dela me chamou a atenção. Acontecia que as práticas de futebol no campo de futebol eram atravessadas por linguagens, gestos masculinos (uma forma masculina) e conversas sobre futebol que pareciam (na visão dos participantes) extremamente adequadas ao espaço. A questão da linguagem não passou despercebida também pelo treinador, que, durante os primeiros treinos observados, fazia recomendações explícitas sobre a minha presença (feminina) e a proibição do uso de palavrões (diga-se de passagem que nem assim os “palavrões” deixavam de fazer parte do contexto). Mas o tempo extenso de coleta de dados foi dando lugar a certa naturalização da minha presença. Portanto, fomos construindo um tipo de relação em que cada um podia se comunicar sem ter que se transformar no outro: nem eu passei a falar como eles (mesmo porque isso não era esperado de uma mulher), nem os jovens se constrangiam em falar na minha presença.

Passar dias e dias no entorno do campo de futebol ajudou-me a compreender o futebol como parte da rotina dos jovens no bairro Universitário e também de outros praticantes que faziam desse contexto o espaço de lazer, de projetos, de jogo político, dentre outros interesses.<sup>42</sup> Enfim, com a participação nos espaços de

---

<sup>42</sup> Os jogos juvenis do campeonato de futebol amador da cidade aconteceram aos domingos. Para jogos marcados longe do campo do bairro era alugado um ônibus para levar os jogadores, o treinador, o auxiliar, etc. Nessas ocasiões optei por ir para o campo de ônibus com o grupo e retornar de carro. Quando os jovens seguiam a pé para o campo de futebol (em jogos marcados em bairros próximos), eu (grávida de 06/07 meses) optei por ir e voltar com o meu esposo — que aproveitava para assistir ao jogo. Essa presença nos jogos foi, portanto, uma particularidade da minha pesquisa de campo. Esse era o único momento em que ele participava do contexto em que eu realizava a coleta de dados. Contudo o contraste entre as nossas formas de envolvimento com as práticas de futebol também me chamou atenção. Enquanto freqüentar o campo de futebol era para mim mais uma das muitas tarefas de doutorado (muito desgastante, pois os campos nos quais ocorriam os jogos raramente tinham sombra e os jogos ocorriam em horários de “sol a pino” e em condições muito precárias de acomodação: bancos de cimento, beiras de barrancos, etc.), para ele era tempo de “lazer”. Inicialmente, ele se envolvia na leitura do jornal (que sempre comprava a caminho do campo) e de tempos em tempos assistia ao jogo anterior ao do time do Universitário. Mas, iniciado o jogo desse time, ele ia se envolvendo na prática e passava a comentar os jogos e a fazer indicações aos jogadores. A euforia masculina em torno do futebol é intensa. Desse modo, muitas vezes, também meus sobrinhos pediam para ir ao campo conosco. Buscando apreender os modos de aprendizagem de um jogo (que causavam grande euforia aos meus acompanhantes masculinos), muitas vezes também me vi torcedora do time.

futebol do bairro, fui adquirindo “graus crescentes de familiaridade” (VELHO, 2006, p. 8).<sup>43</sup>

O encerramento da observação participante — instrumento de coleta de dados que ocupou lugar privilegiado na pesquisa — se deu ao final de 2005, após a leitura sistemática das notas de campo (digitadas e indexadas) e a elaboração de um roteiro de trabalho para a construção da tese. A partir desse trabalho, construí também os tópicos para as entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

No primeiro semestre de 2006, fiz as entrevistas não-estruturadas com alguns praticantes do futebol do bairro. Como propõe Burgess (1997, 112), esse tipo de entrevista “utiliza uma série de temas e tópicos em torno dos quais se constituem as questões no decurso da conversa”. Como parte de um programa de investigação, que utiliza “o conhecimento que o investigador tem da situação social”, as entrevistas foram “usadas como complemento da observação participante” e como auxílio do “acesso a situações que, ao longo do tempo, e conforme o lugar ou a própria situação, eram fechadas”. Assim, foram usadas para obter acesso a biografias, bem como “para obter pormenores de situações” que não pude por algum motivo presenciar (BURGESS, 1997, p. 116).

As entrevistas (um total de 10) foram realizadas com diferentes praticantes do futebol (em diferentes posições na prática): um professor de Educação Física da EECJP, o treinador e o seu auxiliar técnico do time de futebol do Racing (infantil e juvenil), o professor e o seu auxiliar técnico do Projeto *Esporte Esperança/Segundo Tempo*, quatro jovens do sexo masculino que participavam dos diferentes contextos de produção do futebol no bairro Universitário e uma jovem que tinha amplo envolvimento com o jogo nas aulas de Educação Física.<sup>44</sup> As entrevistas foram feitas em lugares indicados pelos próprios entrevistados: no campo de futebol do Racing, no campo do time Real Pompéia, na EECJP, na casa de alguns jogadores, em minha casa, no bar do auxiliar técnico do Projeto social da PBH, no bar do treinador do Racing. Ao deixar a cargo do informante a escolha do lugar para a realização das

---

<sup>43</sup> Afirma Velho (2006, p. 8): “Fórmulas sintéticas como a do ‘estranhamento do familiar’ podem, na prática, se reduzir a expressões retóricas para se referir disfarçada e paradoxalmente à velha objetivação; recurso necessário, mas que, afinal, não nos distingue, antes nos distancia do reconhecimento da positividade das *afetações*, até as expressas por meio de *performances* aparentemente ingênuas [...]. talvez fosse melhor, na direção contrária, falar em alcançar *graus crescentes de familiaridade*, para isso desconstruindo, inclusive o superficialmente familiar em nossas próprias práticas”.

<sup>44</sup> Para preservar os sujeitos da pesquisa utilizei nomes fictícios.

entrevistas, busquei também deixá-los mais à vontade para narrar suas histórias com o futebol.

As entrevistas exigiram de mim duplo movimento. Primeiro: situar-me melhor sobre cada informante, revendo a sua trajetória de futebol nas notas de campo. Segundo: refinar a capacidade de escuta para retomar das narrativas os pontos particularmente importantes para o estudo (fugindo da idéia de pergunta e resposta). Em algumas entrevistas a conversa fluiu de forma muito tranqüila. Outras exigiram maior perícia para resgatar as principais questões no andamento da conversa e apenas em uma delas não foi possível superar os entraves que se colocavam nesse tipo de relação. Um jovem/jogador se intimidou (ou foi intimidado?) no decorrer da conversa, ficando restrito às minhas perguntas, que rompiam o silêncio após curtas respostas/relatos.

Certo nervosismo fazia parte de todas as entrevistas. Alguns participantes mantinham olhos baixos ou olhavam noutra direção durante a fala. Outros se mexiam muito na cadeira (houve até um jovem que passou a arremessar incessantemente para o alto uma pequena almofada que decorava o sofá da sala). Outra particularidade dessa atividade foi a realização quase sempre em caráter coletivo. Uma vez iniciadas as entrevistas, outros personagens passavam a compor a cena. Desse modo, no campo de futebol, outros atores eram convidados pelos entrevistados a entrar na conversa. Nas residências dos jogadores as mães (principalmente) iam se aproximando e no decorrer da conversa passavam a emitir opiniões (geralmente mostrando o futebol profissional como projeto familiar). Na escola uma jovem entrevistada solicitou a presença de uma colega de classe (que não se manifestou em momento algum da entrevista).

Trabalhar entrevistas como conversa exigiu de mim alto grau de conhecimento do campo de pesquisa, perícia para resgatar (estender) relatos importantes e para abordar questões que não eram mencionadas pelos entrevistados no decorrer da conversa. Lidar com esse tipo de tensão é sempre um aprendizado e o conjunto das entrevistas transcritas revelam oscilações na forma de condução. Oscilações que têm relação com as emoções vividas nos contextos de pesquisa. Como não se emocionar com o sorriso iluminado de alguns participantes ao falar de suas histórias de futebol? Como não se entristecer com os relatos de investimentos frustrados de famílias inteiras na trajetória profissional (sem sucesso)



de seus filhos? Como ficar alheia às solicitações dos participantes por oportunidades no cenário futebolístico?

Após um trabalho exaustivo de leitura/análise do material da pesquisa, construí alguns esquemas de compreensão do material e, aproximando dados (e leituras teóricas), produzi um roteiro básico sobre a participação no futebol do bairro como modo de aprendizagem. Com esse material em mãos, retornei ao bairro Universitário em 2007 para fazer uma triangulação de dados.<sup>45</sup> Nessa ocasião apresentei o material ao professor de Educação Física da EECJP e ao treinador do time de futebol (Infantil e Juvenil) do bairro — ambos escolhidos pelo tipo de envolvimento e experiência no futebol. O objetivo era que eles dessem retorno das análises construídas a partir dos dados. A conversa com o professor de Educação Física foi tão produtiva (no sentido de confirmar as análises apresentadas e propor outras) que optei por gravar a com o outro informante — dados que também foram transcritos e incluídos no trabalho<sup>46</sup>.

Ao abordar as práticas de aprendizagem do futebol focalizei as formas de engajamento na prática, como sugerem Lave e Wenger (1991). Assim, a descrição dos modos de participação nesse esporte é o eixo organizador do texto etnográfico. Trata-se de um tipo de descrição que busca dar relevo à lógica da comunidade de prática, como a definem os autores (1991, p. 98):

Uma comunidade de prática é um conjunto de relações entre pessoas, atividades e mundo. [...] Uma comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência do conhecimento, porque minimamente ela proporciona um suporte interpretativo necessário para dar sentido da sua herança.

Operando com o conceito de comunidade de prática — que permitiu inclusive dar relevo a aspectos marcantes da prática, como a repetição — a questão do significado também pôde ser recolocada. Para recuperar a dimensão do significado nas práticas futebolísticas, foram significativas as contribuições de Geertz (1978). Como afirma o autor (1978, p. 22) “a cultura é pública porque o significado o é”. Não

---

<sup>45</sup> O cruzamento das informações recolhidas (triangulação) “visa esclarecer determinado fato, acontecimento ou interpretação, a partir de três (ou mais) fontes, três tipos de dados ou três tipos de métodos diferentes”. Ela “é geralmente considerada como o meio mais poderoso de realização da confirmação da informação” (SARMENTO, 2003, p. 156 – 157)

<sup>46</sup> Posteriormente, outro professor de Educação Física (ex-jogador de futebol) leu a versão mais elaborada do texto produzido sobre a aprendizagem do futebol — ocasião em que destacou as semelhanças nas formas de aprendizagem do futebol descrita com a sua própria história de aprendizagem.

se situando na cabeça dos indivíduos, os significados já circulam na comunidade desde quando o indivíduo nasce e “eles permanecem em circulação após a sua morte, com alguns acréscimos, subtrações e alterações parciais dos quais pode participar ou não participar” (GEERTZ, 1978, p. 57).

Para descrever a aprendizagem do futebol na comunidade de prática, dentro do texto monográfico, utilizei quadros nos quais destaco alguns relatos de campo para que o leitor possa fazer uma maior incursão no universo investigado. O texto revela um esforço de compor as aprendizagens do futebol em permanente articulação da minha presença em campo de pesquisa. Nele estão destacados os momentos mais significativos, quando a minha presença era reveladora de algum aspecto particularmente importante.

A participação nos contextos de futebol do bairro (posição na qual também obtive legitimidade) me permitiu bordejar aspectos importantes dessa aprendizagem da prática social, sem nela me tornar uma jogadora futebol. Portanto, o trabalho que segue foi feito por alguém que, após ter vivido a experiência de pesquisa de campo (sem se confundir ou converter em nativo) pôde mostrar aspectos que a imersão total no jogo pode esconder ou não deixa ver com clareza (DAMATTA, 2006, p. 16). Os relatos feitos a partir da pesquisa etnográfica não são, portanto, retratos fotográficos da realidade, mas “textos nos quais se realiza um esforço interpretativo daquilo que é a realidade, freqüentemente, caótica, complexa e multifacetada” (SARMENTO, 2003, p.166).

De fato, o processo de imersão da pesquisa é uma experiência singular para o pesquisador. Dela saio marcada na forma de ver as práticas de futebol dos jovens, na forma de compreender as relações sociais (de aprendizagem) que envolvem a produção desse esporte na sociedade, mas também a forma de ver a mim mesma — marcas que se projetam no corpo, no agir/sentir. Como afirma DaMatta (1987, p.153), a etnografia:

implica, realmente, num exercício que nos faz mudar o ponto de vista e, com isso, alcançar uma nova visão do homem e da sociedade no movimento que nos leva para fora do nosso próprio mundo, mas que acaba por nos trazer mais para dentro dele.

### III O contexto da prática do futebol: o futebol no bairro Universitário

Situado na região nordeste de Belo Horizonte, às margens do Anel Rodoviário (BR-381), o bairro Universitário faz limite com o Santa Rosa, o Dona Clara, o Palmares, o Santa Cruz e a Vila São Francisco.<sup>47</sup> Trata-se de um bairro residencial que, além de uma grande empresa de peças automobilísticas, do Correio e uma universidade particular, possui comércio local (bares, padarias, supermercados, oficina mecânica, borracharia, armarinho, etc.) e espaços públicos (o Posto de Saúde, a EECJP, o campo de futebol e a Praça de Esportes). Com grande parte das ruas asfaltadas, no decorrer da semana, o bairro tem momentos de pico de movimentação de carros e pessoas no início da manhã, no fim da tarde e nos horários de mudança de turno na EECJP.

Diferenças socioeconômicas e outros contrastes, que revelam aspectos importantes dos modos de vida dos moradores do Universitário, podem ser observados na arquitetura local (casas grandes de quintais amplos, nas proximidades da avenida principal, e barracos de lona e/ou madeira, nas imediações do Anel Rodoviário) e na distribuição espacial (espaços amplos da empresa de peças automobilísticas, do campo de futebol, da área de reserva ecológica da PBH e o “*amontoado*” de famílias que vivem sob o viaduto e nas proximidades do Anel Rodoviário). As diferenças socioeconômicas podem ser observadas também nas condições *materiais* de vida dos moradores. Enquanto os que moram na parte central do bairro têm acesso a água, esgoto, luz e outros bens, muitos que ocupam o entorno do Anel Rodoviário e proximidades convivem com a precariedade, como, desemprego, moradias insalubres (umidade, pouca luz e espaço), barulho, lixo, inundações, chuva. Para estes, o cotidiano tem uma dimensão pública acentuada. Isso porque é na rua (que também é o “quintal” das casas) que crianças, mulheres e homens passam grande parte do tempo (para lavar roupas, para brincar, para beber cerveja, para namorar, para conversar, para escapar do calor, para olhar o movimento dos que ali fazem ponto de passagem).

O cotidiano do bairro Universitário não permite compreendê-lo, entretanto, como um contexto onde impera separação e diferenças. O bairro é dinâmico e, se os lugares são fixos, as pessoas não. Jovens, crianças e adultos deste bairro e dos vizinhos se misturam no cotidiano na EECJP, na Praça de Esportes, no campo de

---

<sup>47</sup> De fácil acesso, o bairro Universitário está situado entre as avenidas Antônio Carlos e Cristiano Machado.

futebol do Racing, no mercadinho, no bar, na rua. Desse modo, a trama cotidiana desemboca em interesses diferentes, mas também em interesses comuns. Observando o cotidiano do bairro, é possível perceber as práticas centrais que produzem sociabilidades. O futebol é uma delas, tendo centralidade no cotidiano dos moradores. Assim, em vários espaços ocorrem produções cotidianas do esporte: o campo de futebol do Racing, a Praça de Esportes, a quadra da EECJP.<sup>48</sup>

### 3.1 - Práticas de futebol no campo do Racing

Localizado em área de reserva da PBH, ao lado do Posto de Saúde e da EECJP, o campo do Racing (de terra batida) é um espaço importante para a prática do futebol no bairro. Fazem parte do complexo do campo uma quadra de futebol com arquibancada cimentada e um bar, que funciona nos fins de semana e à noite (somente em dias em que há jogos de futebol). Isso porque, em 2005, o campo do Racing foi contemplado pelo Projeto *Campos de Luz* da PBH e passou a funcionar em alguns dias da semana (quarta, quinta e sexta-feira) à noite. O Projeto, que visa a melhoria dos equipamentos esportivos da cidade, tem como objetivo beneficiar a população de baixa renda, ao proporcionar, simultaneamente, lazer, educação e a prática esportiva.<sup>49</sup>

Fundado em 1955, por Nelson Santana de Jesus, que escolheu as cores (vermelho, azul e branco), o símbolo (uma águia) e o nome (Racing), de inspiração americana,<sup>50</sup> o campo de futebol do Racing é um contexto de lazer, mas também de tensões e disputas.<sup>51</sup> Mas é, principalmente parte das muitas conquistas dos moradores, como afirmou o presidente do Racing em 2005:

*O pessoal da comunidade resolveu abraçar mais a causa né. Porque é um espaço aqui. Que muita gente reivindica um espaço como esse pra prática de esporte, pra ter um lazer e tudo mais. Então teve a reunião do orçamento participativo a segunda rodada. É onde o morador tem de comparecer para ele eleger delegados, né, que vão ter poder de negociação das obras. Ai foram 102*

<sup>48</sup> E é só atravessar o Anel Rodoviário que se chega ao campo do bairro Cachoeirinha e do Santa Cruz.

<sup>49</sup> Informações obtidas no site da prefeitura de Belo Horizonte.

<sup>50</sup> Informações obtidas em conversas informais com o presidente em 2005.

<sup>51</sup> Por exemplo: disputas em torno da presidência do campo. No ano de 2005, candidatos à vaga de presidente do Racing fizeram campanhas políticas nesse espaço anunciando a necessidade de mudança. Uma reclamação dos que pleiteavam o cargo de presidente era que o atual presidente não se importava com o time e queria apenas alugar o campo. Pautado nesse discurso, um dos candidatos à vaga, no ano de 2005, assumiu o time juvenil do Racing, fornecendo camisas, lanches e transportes aos jogadores.

*peessoas aqui do bairro. Conseguimos eleger 10 delegados mais o presidente 11. Então nossa área tem tudo pra ganhar com o orçamento participativo 2007/2008. Já estamos reivindicando o fechamento total da área (do campo) murar, da mais segurança [...]*

A centralidade do Racing na vida dos moradores do bairro Universitário (e também dos bairros vizinhos) pode ser percebida na dimensão espacial, social e política e nos diferentes usos e práticas que nele são produzidas: o projeto social de futebol (*Esporte Esperança/Segundo Tempo*), os treinos dos times do Racing (infantil e juvenil), práticas de lazer dos jovens do bairro (nos momentos em que o campo está “ocioso”), práticas de caminhadas no seu entorno, campeonatos esportivos amadores da cidade, jogos de futebol de times que alugam o campo de futebol nos fins de semana, dentre outras.

### **3.1.1 – O futebol no Projeto *Esporte Esperança/Segundo Tempo***

O *Esporte Esperança/Segundo Tempo* é um programa social desenvolvido pela Secretaria Municipal Adjunta de Esportes (SMAES) da PBH, em parceria com as “Secretarias Municipais da Coordenação das Gestões Regionais (SCOMGER’s)” e o Ministério do Esporte.<sup>52</sup> Responsável pela implementação de políticas públicas de esporte e lazer destinadas ao público infanto-juvenil, suas principais ações são:

---

<sup>52</sup> “Em 1994 a Secretaria Municipal de Esportes, contando com a parceria com a AGAP (Associação de Garantia ao Atleta Profissional), implantou no município de Belo Horizonte o *Projeto Dente de Leite*, voltado para crianças e adolescentes entre 09 e 17 anos. O projeto consistia de escolinhas de futebol, cujas aulas eram realizadas em campos de várzea da periferia da cidade. O principal objetivo era a socialização e ocupação do tempo ocioso dessa população evitando que fossem para as ruas. Em 1994 nasceu também o *MEL (Módulos de Esporte e Lazer)*, projeto sócioeducativo voltado à difusão de práticas esportivas (Futsal, Voleibol, Handebol, Basquetebol, Peteca etc.) destinado à crianças e adolescentes de 7 a 15 anos. Em 1997 por iniciativa da Secretaria Municipal de Esportes de Belo Horizonte em parceria com a PMMG foi inaugurado o núcleo do *Projeto Bom de Bola, Bom de Escola* (com atividades esportivas nas modalidades de Futsal, Voleibol e Futebol de areia) para atender a faixa etária de 8 a 14 anos de ambos os sexos. Tendo como principal objetivo a socialização e a valorização do menor, através de aspectos educativos formais e não formais e a conscientização para a importância da atividade física o projeto era desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Abastecimento. Em janeiro de 1999 o Secretário de Esportes incorporou dentro de um único programa os três projetos já existentes: *MEL, BBBE e Dente de Leite*. Surge então o *Programa Criança e Adolescente*. Contudo, eles ainda continuaram sendo administrados de maneira separada e sem maiores vínculos. Em maio de 2002, após um trabalho interno de avaliação e construção de propostas, decidiu-se pela supressão dos projetos e o *Programa Esporte Esperança*, surge da necessidade de adequação à nova proposta de governo: com a descentralização de ações. Assim, os núcleos foram divididos por regional, sendo a supervisão técnica e o acompanhamento sistematizado, comum a todos os núcleos independentemente das modalidades oferecidas”. (Informações obtidas em abril de 2008 no documento “*Breve Histórico: Programa Esporte Esperança/Segundo Tempo* da Secretaria municipal de Esporte e lazer — SMES/BH, mimeog).

escolinhas de esportes, eventos, apoio, cursos de capacitação e ciclo de palestras. Trata-se de “ações diversificadas de esporte e lazer” implementadas:

em caráter permanente, que priorizam a democratização de atividades voltadas à socialização, à educação e à saúde de pessoas de todas as idades, sexos, raças, com atenção aos cidadãos portadores de necessidades especiais e à população belo-horizontina menos favorecida de recursos e oportunidades. (SMES-BH, 2008)

Conforme descrito no Projeto *Esporte Esperança/Segundo Tempo*, ele tem como filosofia a noção de esporte como direito social, garantido pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e Adolescente. Norteia-se pelos princípios da inclusão, participação, respeito e ludicidade. Trata-se de um programa gratuito que tem como objetivo o desenvolvimento pessoal, social, técnico e cognitivo da criança e do adolescente (de 07 a 17 anos) em escolinhas de esportes (Futebol de campo, Futebol de Areia, Handebol, Voleibol, Basquetebol, Futsal, Jogos e Brincadeiras).<sup>53</sup> Priorizando o atendimento em locais próximos às áreas com maior índice de vulnerabilidade social, o programa da PBH promove escolinha de futebol de campo em todas as regionais da capital.<sup>54</sup> Para participar, o jovem além, de preencher ficha de cadastro, deve estar matriculado e, com frequência regular, em uma escola. As aulas são ministradas por professores de Educação Física em campos de futebol de Belo Horizonte e os alunos recebem um lanche ao final de cada dia do treino.

\* \* \*

Um dos espaços em que a PBH manteve o Projeto *Esporte Esperança/Segundo Tempo* com aulas de futebol, em 2005, foi o campo do Racing.<sup>55</sup> Ela disponibilizava o material das “aulas” (bolas de futebol de campo,

<sup>53</sup> Atualmente o Programa Esporte Esperança (da Secretaria Municipal Adjunta de Esportes, em parceria com as Secretarias Municipais de Coordenação das Gestões Regionais e Ministério do Esporte) planeja, coordena, executa, supervisiona e avalia políticas públicas de esporte e lazer para cerca de 8.000 crianças e adolescentes em Belo Horizonte. O trabalho é desenvolvido em 50 núcleos de esporte de diversas modalidades distribuídos nas nove regionais da cidade — localizados estrategicamente em “áreas de grande vulnerabilidade social onde está concentrada a parcela da população menos favorecida economicamente e mais suscetível a violência e ação do tráfico de drogas”. (*Breve Histórico: Programa Esporte Esperança/Segundo Tempo* — SMES/BH, 2008, mimeog).

<sup>54</sup> Na Regional Noroeste, 750 alunos de 7 a 17 anos em cinco campos de futebol.

<sup>55</sup> Depois de 11 anos no Racing, esse Projeto social da PBH foi desativado em 2006 por motivo de evasão dos alunos. Diz um auxiliar do professor no Projeto: “— *Tinha pouco menino realmente, começou a cair bastante os meninos, você lembra como é que estava, e por eles alegarem isso também, eles cortaram ali e preferiram investir em outros campos que estava mais com frequência maior de alunos aí desativaram aqui e acho que mais quatro campos eles desativaram, não foi só*

cones, coletes) e o lanche, que passou a ser oferecido apenas no segundo semestre de 2005. No Racing, o Projeto atendia crianças e jovens oferecendo a possibilidade de aprendizagem/treinamento do futebol. Grande parte dos participantes eram alunos da EECJP. Os que freqüentavam a escola pela manhã, participavam do Projeto às terças e quintas-feiras, à tarde, das 14h às 17h.<sup>56</sup>

No bairro Universitário, apenas jovens do sexo masculino freqüentavam o *Esporte Esperança/Segundo Tempo*. O sexo não era, contudo, critério para a participação. Foi o baixo número de jovens “interessadas” em participar das práticas futebolísticas que fez com que o professor não formasse turmas femininas de futebol.<sup>57</sup> No decorrer desta pesquisa de campo, apenas duas jovens buscaram informações sobre a participação feminina no Projeto. Informadas da ausência de turmas femininas não retornaram mais com esse objetivo ao Racing.

No início de 2005 as turmas masculinas foram definidas por faixas etárias: jovens de 12/14 anos (treino das 14h às 15h); jovens de 14/16 anos (treino das 15h às 16h); jovens de 16/17 anos (treino de 16:00 às 17:00). Contudo essa composição das turmas não perdurou para além dos dois primeiros meses de treino. Com o passar do tempo e o alto índice de evasão de alunos (que, segundo o professor, era causado pelo corte da oferta do lanche no primeiro semestre) o professor optou por juntar os alunos de todas as turmas formando um único grupo — que passou a treinar a partir das 15h.<sup>58</sup>

Participando do Projeto, o jovem passava a ser acompanhado quanto ao rendimento escolar. Assim, houve momentos em que o professor e o seu auxiliar foram à escola em busca de informações sobre a freqüência dos alunos. Essa parceria ultrapassava, entretanto, os limites da freqüência escolar. Ela estava

---

*aqui. Foi uma pena, porque o projeto começou aqui, o primeiro dente de leite que começou foi no aqui no Racing, no Racing”.*

<sup>56</sup> Na parte da manhã, as crianças (07 a 12 anos) é que participavam do Projeto.

<sup>57</sup> Diferentemente do que ocorreu em 2005, no passado o interesse feminino no Projeto possibilitou a formação de uma turma para o futebol. Contudo, como a freqüência foi pequena, o grupo logo se desfez. Com a baixa participação, essas turmas foram fechadas, pois o professor preferia não colocar mulheres para jogar com homens: “*Ele tem medo de que os homens às machuquem*” (conforme explicou o auxiliar do projeto). Diferente do que ocorria no Universitário, no Aglomerado da Serra havia um grupo de jovens do sexo feminino que participam do projeto social de futebol de campo nesse contexto (dados coletados por Aloíse Fellipo em Projeto vinculado à rede CEDES, sob a minha orientação).

<sup>58</sup> No decorrer do primeiro semestre de 2005, o número de alunos no Projeto caiu drasticamente (chegando a uma freqüência de 05 a 08 alunos por tarde). As turmas voltaram a ficar cheias no segundo semestre (em torno de 40 alunos), quando a PBH em parceria com o governo federal, voltou a oferecer lanche após os treinos. Segundo Lúcio, o lanche é um dos elementos motivadores da participação no projeto, pois para muitos jovens esse era o único alimento a que poderiam ter acesso no período da tarde.

presente em algumas normas. Como, na escola, o jovem tinha atribuições e regras a seguir no Projeto: obrigatoriedade da presença (chamada feita diariamente); proibição do uso de adereços (como bonés) e de determinadas linguagens; respeito ao professor; dentre outras.

No bairro Universitário Lúcio coordenava as atividades futebolísticas dos jovens no Projeto.<sup>59</sup> Mário (com a atribuição de auxiliar) lhe dava suporte<sup>60</sup>: fazia inscrição dos alunos no Projeto, fazia a chamada diária dos inscritos, buscava os materiais para os treinos (bolas, cones, etc.), colocava as redes no gol do campo, lavava os coletes do grupo, distribuía água (no intervalo) e lanche ao final do treino. Quando Lúcio se atrasava, ele também propunha atividades para os jovens. Como explicou Mário:

*O treinador, ele treina mesmo os meninos. Treina, dá física, dá toda a estrutura da física do futebol, ensina mesmo. E eu estou mais, como se diz, (ar de riso) atrás dos bastidores, dou lanche pros meninos, machucou, eu oriento, levo no posto; ligo pra prefeitura, qualquer coisinha que tiver que marcar entre a gente, então estou mais pra auxiliar ele mesmo em tudo que ele precisar, e ele só com a parte de treinamento mesmo.*

No Projeto *Esporte Esperança/Segundo Tempo*, Lúcio organizava o grupo, ensinava aspectos do futebol, apitava o jogo e “controlava” as interações. Mas não havia muito rigor na realização dessas atividades. Assim, enquanto Lúcio exercia

---

<sup>59</sup> Diferentemente da proposta original, que define os profissionais de Educação Física como os professores para conduzir as atividades esportivas no Projeto, Lúcio (46 anos) é ex-jogador de futebol profissional. De origem “*muito simples*”, conta que iniciou a carreira futebolística com 9 anos de idade. Jogando futebol, ele foi trabalhar na ESAB (filial de uma fábrica sueca de eletrodos). Segundo Lúcio, na ESAB ele encontrou uma pessoa que, vendo que tinha “*bom futebol*” e era “*muito pobre*”, começou a ajudá-lo “*com uma ajuda material*”. Ele começou a construir um *barração* para sua família e foi morar na ESAB (com 10/11 anos). Através do futebol ele começou a “*comprar as coisas*” para manter a sua família. Nesse período Lúcio se filiou a AGAPE, como jogador de futebol (“*porque a ESAB além de fábrica era um time de futebol*”) e começou a “*disputar os campeonatos mineiros infante-juvenil e juvenil*”. A AGAPE fornecia bolsas de estudos, então ele começou a estudar: “*me formei, tenho hoje o 2º grau completo, não deu pra seguir mais, mas graças a Deus eu consegui me formar*”. Lúcio jogou em 12 clubes profissionais (“*não foram times de primeiro escalão, mas foram 12 clubes em que eu ganhei um pouco de dinheiro, um pouco de experiência melhor da vida, onde eu pude me formar, outra coisa que eu fico admirado nesses 12 clubes que eu joguei eu fui titular, então eu procurei da melhor maneira possível, aproveitar aquele dom que Deus me deu*”). Lúcio trabalha no Projeto há 13 anos.

<sup>60</sup> Mário (contratado para auxiliar os trabalhos de Lúcio no Racing) é morador do Universitário. Ele contou que começou jogando bola no Projeto com um outro professor (e não com Lúcio). Relatou que nesse período sua mãe passou a trabalhar de auxiliar no Projeto — substituindo um jovem que saiu, por aproximadamente seis meses. Nessa época ela passou numa seleção de trabalho e então o indicou (Mário) como o seu substituto: “*meu filho, joga bola lá, ele interessa muito, ele gosta muito de campo, eles me chamaram, fizeram entrevista comigo, e me pegaram, eu fiquei lá*”. Mário trabalhou no Projeto 5 anos — “*Antes de eu trabalhar aqui, comecei a trabalhar pela ASPROM (Associação Profissionalizante do menor), na BHTRANS*”.



suas tarefas, às vezes saía do campo e “*deixava o jogo correr*” por um longo tempo sem intervenções. Geralmente nesses momentos os jogadores é que regiam todo o funcionamento do futebol, convocando Lúcio a voltar ao centro das decisões como juiz apenas quando havia algum tipo de divergência intransponível para o grupo, ou seja, muito raramente. Outras vezes Lúcio se distraía do jogo e iniciava uma *prosa* com algum dos freqüentadores do campo. Algumas vezes ele também se distraía com uma bola de futebol e, assim, se envolvia num jogo de corpo-bola paralelo ao jogo de futebol no campo.

Todos os *treinos* (conforme eram chamadas as atividades do Projeto pelos praticantes) eram iniciados com a convocação dos jovens para o centro do campo — local onde Lúcio os orientava, informava (sobre assuntos diversos) e organizava o grupo. O trecho do diário de campo que segue em destaque demonstra uma forma de organização bastante regular no projeto:

*Lúcio convoca o grupo para o centro do campo de futebol. Com os jovens sentados em círculo, Lúcio (de pé) fala sobre as novidades da Secretaria para o Projeto em 2005. Desse modo, ele informa aos jovens sobre a possibilidade de retorno do lanche e dos campeonatos entre diferentes turmas do Projeto em Belo Horizonte. Solicitando dos jovens mais seriedade e participação, Lúcio diz que é um privilégio ter um campo como o do Racing para treinar e que os jovens devem aproveitar e levar a sério (explora a idéia de que o futebol poderá prover o sustento de alguns tal com fez com ele). Lúcio pede aos jovens que convidem colegas a também participar do projeto e avisa que somente os freqüentes terão direito de participar dos campeonatos. Depois ele distribui os coletes para o jogo selecionando os times. Desse modo vai chamando um a um dos participantes pelo nome e dizendo a cor que deve usar (vermelho ou azul). Mário recolhe os bonés dos jovens que esqueceram de retirá-lo antes do início do jogo.*

Após a rotineira conversa inicial com os jovens, Lúcio dava início às práticas futebolísticas. No projeto social havia três maneiras de organizar os treinos, que denominei: formato de jogo, formato de exercício e formato misto.

Quando havia número alto de participantes, Lúcio dava preferência ao jogo (formato de jogo). Assim, logo após a formação dos times, ele dava início ao futebol (aproximadamente uma hora com um intervalo para beber água) e passava a apitar o jogo de um lugar fixo do campo e a fazer intervenções nas práticas futebolísticas dos jovens. Algumas vezes, entretanto, ele encerrava o jogo um pouco mais cedo e ministrava uma série de exercícios futebolísticos (formato misto). Nesse momento, com o auxílio de Mário, priorizava a execução de atividades específicas: passes, chutes, condução, etc., como em um *treino* de agosto de 2005:

[...] Lúcio dá início ao jogo de futebol ao som do apito e solicita que Mário busque os cones. No campo do Racing os jovens jogam sem interrupção por aproximadamente 40 minutos. [...] De repente Lúcio apita o fim do jogo e pede que alguns jovens peguem os cones que Mário depositou num canto do campo de futebol. Lúcio organiza os cones usando um dos lados do campo (meio campo). Ele pede a um rapaz mais velho/experiente que faça o exercício (que é de circular cada um dos 10 cones e depois chutar a gol) como uma demonstração aos demais. Enquanto dois jovens (por vez) realizam o exercício, os outros esperam sentados a vez de participar. Mário chega com a água e os jovens o rodeiam para beber água (disputam para beber primeiro). Depois dessa pausa, Lúcio muda a posição de alguns cones e novamente pede ao jovem para executar o exercício explicado (de condução de bola entre os cones, passe para Lúcio, recepção mais à frente e chute a gol). Realizado por um jovem de cada vez, o tempo desse exercício é mais longo. Assim, enquanto alguns esperam a vez de fazer o exercício sentado, conversando e observando os colegas, outros em círculo fazem um “piruzinho” com uma outra bola. Após todos realizarem o exercício, Lúcio propõe um último (todos devem “bater um pênalti”) e libera os jovens — que seguem para um canto do campo de futebol para entregar os coletes e receber o lanche das mãos de Mário.

Algumas vezes o exercício proposto por Lúcio era um tipo de jogo. Com objetivo de treinar alguns aspectos do futebol, Lúcio organizava outros modos de jogar futebol. Um desses exercícios, que presenciei no campo do Racing, quando o número de alunos do Projeto estava aquém das expectativas, foi o futevôlei. Outro jogo nesse formato, com um maior número de participantes (organizado com a intenção de desenvolver nos jovens a “visão de jogo”) foi narrado por Mário:

***Tinha uma técnica, um treinamento que nós fazíamos que era até interessante porque a gente pegava dois times, um time de um lado e outro do outro. O que a gente fazia? A gente pegava um atacante, um atacante só de um time e jogava ele pro lado de lá, ele tinha que jogar, um atacante só, ele tinha que tomar a bola dos onze, (riso) aí ele começava a correr e os onze iam tocando e tal e deixava ele doidinho. Ele tinha que arrumar, como se ele estiver sozinho, pra ele entender também que sozinho não dava pra ele ir adiante. Aí o que a gente fazia, pegava mais um e colocava com ele, aí começava os dois juntos, começavam a tentar criar alguma coisa pra tomar a bola, só que ainda era difícil porque era contra onze. À medida que o tempo vai passando a gente sempre colocava mais um, aí ia apertando também pros outros de lá. A gente colocava tipo assim: pegava os atacantes mais ou menos, contra a defesa, só que ele ficava parado, cada um ficava na sua posição, o lateral na lateral. [...] Só os atacantes, porque o lateral ficava na lateral, o ponta, na ponta, o meio, no meio, o zagueiro no cantinho dele. E até mesmo o atacante, que a gente colocava um pouquinho, mas ele ficava sempre naquele lugar, eles não podiam sair dali não, podiam movimentar só um pouquinho, só os outros. Na hora que fosse ele via essa visão, o que ele tinha que fazer, como que ele, eles mesmos, deles, porque a gente já estava fazendo um***

**trabalho em cima deles então eles já tinha projetado o que eles iam fazer. Aí fazia assim, todo mundo em cima de um só, e já tocava a bola pra outro lado e tinha que todo mundo correr, eles **mesmos deles, falam, espera aí, a gente não pode ir todo mundo junto**, já começavam a fazer as jogadas deles, no início eles pegavam muita habilidade e havia aquela visão deles.** (Grifos meus)

Somente quando a evasão de alunos do Projeto chegou ao extremo, Lúcio optou por treinos exclusivamente técnicos (formato exercícios).<sup>61</sup> Desse modo, ele organizava exercícios com e sem a bola e criava situações (reais e imaginárias) de jogo para a aprendizagem dos alunos:

*Chego ao campo às 15h05 e Lúcio já ministra para 4 jovens uma série de exercícios de fundamentos do futebol:*

- *Condução de bola (andar entre os cones tocando a bola entre os pés);*
- *Recepção da bola e chute (o professor entre os dois jogadores que passam a bola entre si);*
- *Cabeceio (bola arremessada pela mão do professor aos alunos em fila);*
- *Choque entre jogadores (dois jovens chutam a bola ao mesmo tempo; depois saltam de frente e tocam os ombros — fazem um ombro-a-ombro sem bola);*
- *“Chutinhos” (tipo espelho — quantos chutinhos um dos jogadores der o colega deve dar);*
- *Treino de domínio (nas coxas, no peito ou nas pernas). No decorrer desse último exercício o professor diz: “—Na situação de jogo vocês têm que se virar”. Um jovem relata um exemplo de domínio de bola com as duas pernas. O professor começa a dar exemplos de domínios extraordinários feitos por jogadores profissionais — o clima é de empolgação.*

*Feitos os exercícios iniciais, todos vão para o centro do campo, onde são propostos por Lúcio exercícios variados de chutes a gol em diferentes posições do campo/área (Mário fica no gol). Os alunos do Projeto jogam/treinam algumas situações de jogo sob as orientações de Lúcio: “—Tá lento”, “—Tá correndo assim oh” (inclinado), “—Calma filho, não entra pra dentro da área”, “—Ai filho! Melhorou tá vendo” (fala a um jovem que tem muita dificuldade de realizar os exercícios). Lúcio coordena o treino e com educação ensina a partir de explicações sobre como fazer com demonstrações de gestos. Ao final do treino Lúcio informa aos jovens: “—Pra terminar, chutes. Tá valendo refrigerante (a contagem de gols)”. Os jovens sorriem da brincadeira. Lúcio faz a contagem de pontos dos meninos e um deles comemora: “—Ganhei”. Lúcio encerra o treino no apito.*

Apenas em um treino Lúcio iniciou as atividades com um aquecimento — o que os jovens chamavam de física: pulos, alongamentos, exercícios comuns no futebol, etc. Mas, todos os treinos eram encerrados com a formação de uma fila e a execução de pênaltis por todos os participantes.

No *Esporte Esperança/Segundo Tempo*, exercícios para aprender e jogos pré-desportivos só ocorriam muito raramente, sobretudo quando o número de

<sup>61</sup> Em junho de 2005, o Projeto chegou a ter frequência diária de 05/06 alunos por treino.

participantes inviabilizava a realização do jogo de futebol. O jogo “convencional” de futebol (hegemônico nesse contexto) era foco de maior interesse entre os participantes e o principal modo de trabalho do professor. Ambíguo, o futebol no Projeto social era jogo “de verdade” (de que os jovens usufruíam em tempo real), mas, ao mesmo tempo, possuía uma lógica educativa de fundo. Não havia, entretanto, envolvimento homogêneo dos participantes. As diferentes formas de engajar e significar o Projeto davam dinamicidade ao futebol. Situações totalmente atípicas também alteravam as práticas futebolísticas nesse contexto. Nos dias de chuva, o futebol no *Esporte Esperança/Segundo Tempo* se transforma radicalmente — a festa era geral!

*Alguns jovens já realizam um “bate-bola” em um dos lados do campo enquanto Mário anota nomes de jovens que querem participar do Projeto e coloca presença no diário para aqueles que já estão inscritos. Com a demora de Lúcio, Mário vai para o centro do campo para organizar os times. Ele avisa que só quem está de tênis pode jogar (por isso Josué não vai participar — está de chinelo). Quando Mário dá início ao jogo, começa a chover. Vamos para uma parte coberta ao lado do vestiário. Os jovens continuam a jogar na maior animação. Lúcio chega e retira do jogo os jovens maiores — aqueles que jogam no horário seguinte. Eles resistem, mas acabam acatando a sua decisão. Um dos jogadores que teve de sair pede a Lúcio para deixá-lo apitar, mas ele não concorda. Continua na sua tarefa.*

*A chuva aumenta e o jogo no campo vai ficando cada vez mais inviável, pois o barro toma conta e os jovens ficam mais caídos do que de pé. Josué pega um tênis emprestado de um colega (número muito maior) e vai para o jogo. Entre chutes na bola e guerra de barro o jogo acontece. Quando há algum confronto/choque entre jogadores, Lúcio logo apita falta ou simplesmente grita: “—Nada. Nada” (quando percebe que os jovens estão “cavando faltas”). Os jovens maiores ficam perguntando a Lúcio se está na hora (deles) de jogar. Lúcio ignora e segue apitando o jogo dos menores. A chuva não pára, mas os jogadores também não. Outros vão chegando para o próximo jogo. De repente Lúcio encerra o jogo dos menores. Eles vão saindo do campo em direção ao vestiário (para o banho) enquanto os maiores pegam os coletes e entram em campo com certa euforia. Alguns jovens ficam nas imediações do campo para assistir ao jogo dos mais velhos e são advertidos por Lúcio para ir para casa.*

*Lúcio organiza os times e dá início ao jogo de futebol, que logo se descaracteriza em comparação aos outros dias. Com a chuva e o campo completamente cheio de lama, os jovens passam a se divertir com as muitas quedas. Jogam futebol ao mesmo tempo em que realizam outras práticas: algumas vezes arrastam os colegas pela lama, correm atrás daqueles que ainda não estão sujos, para jogar lama ou disputar na força quem consegue ficar de pé, etc. Também Lúcio ri das várias situações engraçadas (diferente dos dias anteriores em que cobra maior seriedade no treino). Alguns jogadores vão saindo do campo. A quem sai do jogo Lúcio pede que lave o colete (sujo de barro) no vestiário.*

### 3.1.2 - O treino do time de futebol do Racing

No campo de futebol do bairro Universitário, outro contexto juvenil de participação no futebol eram as sessões de treino dos times Infantil e Juvenil do Racing. Antecedendo o período do campeonato de futebol amador da cidade (a Copa DFA), os treinos não foram regulares no decorrer do ano de 2005. Com uma duração média de 40 minutos, eles começaram nas últimas semanas de inscrição de times para disputar a Copa DFA, e terminaram nas primeiras semanas após o início.<sup>62</sup> Afinal, como disse Biruga, “*o resto a gente tira do menino no jogo*”.

Participavam dos treinos de futebol, quarta-feira à tarde (das 16h às 17h), apenas os jovens (de 12 a 17 anos) que eram jogadores do Racing. Selecionados pelo treinador, no cotidiano de futebol do bairro, muitos deles moravam nas proximidades e freqüentavam a EECJP no turno da manhã.<sup>63</sup> Desse modo, eles iam para o treino a pé e permaneciam no entorno do campo em outros horários e práticas. Coordenados por Biruga<sup>64</sup> (o treinador) com a ajuda de Juliano<sup>65</sup> (o auxiliar), esses jovens participavam de um contexto de futebol que se constituía de três momentos específicos: uma reunião inicial, o jogo de futebol propriamente dito e uma reunião final.

---

<sup>62</sup> No decorrer do campeonato, o treinador abolia completamente os treinos. Assim, os jovens eram convocados a participar dos jogos amistosos do Racing aos sábados, nos fins de semana sem jogos de campeonato. Devido à suspensão dos treinos no início do campeonato, observei poucas sessões de treino.

<sup>63</sup> Alguns jovens eram obrigados a deixar o time de futebol antes de completar a idade-limite, em função do trabalho — sobretudo aqueles que não conseguiam conciliar seus horários com os dos jogos de futebol nos fins de semana.

<sup>64</sup> Biruga é treinador dos times infantil e juvenil do Racing. Ele começou a sua carreira futebolística aos 12 anos “*jogando pelo Racing*”, onde ficou até completar 17 anos. Depois Biruga fez um teste no Vila e passou, mas, como não tinha pai e precisava trabalhar, fez um concurso para o Correio: “*passsei e fui trabalhar no Correio*”. Ele jogou no Racing, no Cachoeirinha e depois no Pitangui — ocasião em que lhe permitiram explorar o bar “*da beirada do campo*”. Ele ficava no bar e, quando faltava um árbitro, apitava. Nesse período lhe ofereceram a possibilidade de fazer um curso de árbitro. Biruga fez o curso e, aos poucos, passou a apitar jogos amadores pela cidade. O presidente do Racing teve problema e (como “*ninguém queria mexer*”) Biruga se tornou presidente do Racing. Não cumpriu o mandato todo. Faltando seis meses, ele entregou o cargo. Então o convidaram para trabalhar com a categoria de base do Racing: “*do infantil, passei pro juvenil, e me deram o bar do campo e eu tinha um outro bar no bairro, e sempre convivendo com a rapaziada, foi lá onde que você me conheceu que eu comecei com o juvenil, depois eu passei para o júnior*”.

<sup>65</sup> Juliano (19 anos) é auxiliar de Biruga nos treinos e jogos do time do Racing. Ele conta que começou em 1990, numa escolinha de futebol de salão no bairro Cachoeirinha. Ele morava no bairro cachoeirinha e ficou sabendo que um rapaz estava precisando de “*um menino para ajudar*” no futebol. Juliano se apresentou ao rapaz e o auxiliou por três anos (97, 98 e 99): “*o dia que num dava para ele dá treino eu pegava e dava treino para menino e menina*”. Juliano conta que sempre gostou de futebol. De sua trajetória como jogador relatou que teve uma passagem no time Santos Dumont (em Lagoa Santa) e que depois foi jogador do time juvenil do Racing, antes de trabalhar como auxiliar de Biruga nos treinos.

Todos os treinos do Racing eram iniciados com uma reunião no campo. Com os jogadores dispostos em círculo (e de preferência sentados), o treinador dava as orientações necessárias ao desempenho no treino do dia e nos futuros jogos. Nesses momentos não havia interferências dos jogadores: alguns ouviam cabisbaixos, outros ficavam alheios ao discurso do treinador (pareciam mais interessados em iniciar logo o jogo). Algumas vezes, a reunião inicial se estendia de tal forma que os jovens começavam a ficar dispersos e acabavam se envolvendo em conversas paralelas. Isso era motivo, entretanto, para acentuar as repreensões do treinador com discursos que, muitas vezes, levavam os jogadores a refletir sobre a oportunidade da participação nesse tipo de contexto, como uma dádiva. Outra prática característica desse momento era a organização do jogo — quando a divisão dos times era feita a partir da distribuição de coletes dupla-face aos jogadores. Assim, o treinador ia chamando os jovens pelo nome (ou apelido). Ao receber o colete, cada um era avisado sobre qual cor usar (o que definia o seu time: azul X vermelho).

Após dar início ao jogo, Biruga sentava-se em uma lateral do campo e dali fazia todas as intervenções necessárias no jogo.<sup>66</sup> Nesse momento, seu foco principal de atenção era o posicionamento, as jogadas e a conduta dos jogadores em campo. Quem apitava o jogo era Juliano (que também contribuía com orientações ao grupo). Em campo, jogadores do infantil e juvenil experimentavam a organização do time proposta pelo treinador, assumindo as devidas posições e, vez por outra, saindo dela — o que fazia Biruga se exasperar e repreender o jogador.

No decorrer do treino, prevalecia o uso de regras oficiais. Era na verdade, um dos momentos de aprendê-la. Contudo, paralelamente, também havia flexibilizações das regras. Jamais observei, por exemplo, a marcação de um impedimento no jogo. Quando Juliano percebia que o impedimento estava para acontecer, antecipava-se, avisando ao jogador ou o alertava posteriormente para o ocorrido.

Enquanto os jovens criavam as jogadas em campo, Biruga ia narrando o seu próprio jogo (onde queria que os jogadores ficassem e ações para as diferentes situações do jogo). Mas, nem sempre a vontade de Biruga prevalecia. Os jogadores em campo tinham certa “autonomia” e muitas vezes assumiam o ônus pelo desrespeito a uma indicação do treinador.

---

<sup>66</sup> Apenas em um treino Biruga propôs aquecimento (com corrida e alongamentos) antes do jogo.

O jogo de futebol no treino apresentava características do jogo de futebol oficial, mas se distanciava muito dessa configuração com relação ao sentido/objetivo da prática. Tratava-se, pois, de um contexto que não se constituía por uma disputa com demarcação nítida de vencedores e vencidos (característica das competições esportivas). O que movia os treinos era a busca do aprimoramento das condições física, técnicas e táticas dos jogadores. Toledo (2002, p.131) afirma:

[...] em princípio destinadas estritamente à manutenção física e técnica do conjunto de jogadores, eles [os treinamentos] constituem, como se pode notar, um *lócus simbólico* privilegiado que se contrapõe ao domínio ritual das partidas, na medida em que constituem no avesso dos ritos [...].

Ao final do jogo, novamente Biruga reunia o grupo. Nesse momento avaliava a atuação dos jovens em campo e orientava a participação do time nos jogos (amistosos ou de campeonato) do final de semana seguinte. Após dar as indicações técnicas e táticas, Biruga abordava questões referentes à conduta desejável para um jogador. Assim, alimentação, bebidas, drogas, horário de sono, pontualidade, assiduidade, compromisso eram temas recorrentes. Tendo feito todas as observações necessárias, o treinador liberava os jovens, indicando o horário da presença em campo para o jogo do fim de semana.<sup>67</sup>

Segue um relato de um treino típico do time (Infantil e Juvenil) do Racing, recortado do diário de campo:

*Chego ao Racing às 16h05 e o grupo já está reunido no centro do campo. Alguns jovens de pé, e outros sentados ouvem as orientações do treinador (Biruga). Energicamente Biruga dá instruções sobre a participação dos jovens no jogo do sábado seguinte (valendo troféu) e no campeonato de futebol amador que se iniciará em breve. Desse modo, Biruga afirma que:*

- *Se os jovens perderem o jogo de sábado, vão ter que pagar a compra de outro troféu.*
- *A oportunidade que os jovens têm é muito importante e por isso eles devem levar a sério o futebol.*
- *Há muitos jovens dispostos a ocupar o lugar daqueles que não estiverem rendendo nos jogos.*
- *Não quer jovens ao seu portão pedindo para jogar (só receberá Juliano seu auxiliar técnico).*
- *Ele se esforçará para fazer o melhor (garantir o lanche após o jogo), mas cabe aos jovens o empenho para ganhar os jogos.*
- *Ele sente pela morte do pai de um dos jogadores, mas, passadas duas semanas, não é possível ficar tão apático/abatido no jogo (“—É importante acordar.”).*
- *Isaque vai ficar na reserva enquanto não entender que futebol é coletivo.*

<sup>67</sup> Não presenciei treinos técnicos (com exercícios específicos) no Racing. Há relatos dos participantes, afirmando que muito raramente eles aconteciam.

- Não adianta nada o jovem querer jogar nessa ou naquela posição, pois é ele quem sabe do jogo/time e é ele quem vai dizer a posição de cada jogador.
- Alguns jogadores podem melhorar.
- Alguns jovens jogam como moça (com medo de colocar o pé na bola).

Enquanto Biruga conversa com os jogadores, outros jovens que sempre se encontram nos fins de tarde no campo de futebol (grupo que Biruga caracterizou como problemático no bairro) vêm perguntar se ele tem uma bola para emprestar. Biruga informa que o jogo vai se iniciar em breve e que ele está só com uma bola em campo. Observando a presença de duas bolas o rapaz solicita novamente o empréstimo de uma. Biruga informa que uma das bolas não está boa.

Depois de longa conversa (de aproximadamente 30 minutos) unilateral, pois os jovens permanecem calados, Biruga começa a organizar o grupo para o treino distribuindo coletes dupla-face (azul e vermelho) para formar dois times. Desse modo, começa convocando um a um os jogadores titulares do juvenil para formar um dos times. Com o restante do grupo (principalmente jovens do infantil) forma o outro time (o resultado é a formação de times tecnicamente desiguais). Após selecionar os times, Biruga informa a posição de cada jogador (principalmente aos do infantil) reafirmando a necessidade de cada um ficar em sua posição. Antes de iniciar o jogo, Biruga é enfático: “—Nada de palavrões hoje.” [indicando a minha presença]. “—Amanhã [no jogo] vocês podem soltar o verbo.” Após organizar tudo, ele vai se sentar em uma lateral do campo e acaba emprestando uma bola aos rapazes para que possam a “bater bola” também na lateral do campo. Juliano apita o início do jogo depois de recolher os bonés dos jogadores

De uma lateral do campo, Biruga dá instruções constantes, principalmente sobre posicionamento, aos jogadores. Juliano acompanha de dentro do campo as jogadas e às vezes também orienta os jogadores. Há maior domínio do jogo dos jovens maiores (o que faz com que o time se concentre mais em um dos lados do campo).

Um dos rapazes que pediram a bola emprestada organiza times e convida Biruga a jogar. Ele grita avisando a Juliano que vai jogar uma pelada e que o auxiliar deve seguir com as tarefas. No Racing, os dois jogos se misturam num lado do campo. Desse modo, é constante a mistura de jogadores e bolas de jogos diferentes. De fora, a desordem parece geral, mas no campo os jogos ocorrem sem conflitos. Aos poucos Biruga vai se ausentando do jogo para o qual foi convidado e retomando a posição de treinador. Às vezes, ele pára de jogar para orientar o treino: “—Olha a posição, caralho”. Depois sai do jogo definitivamente, atravessa o campo para se concentrar no treino. Entre os jogadores, as indicações constantes são feitas pelos pares no “calor” do lance. O jogo tem a duração de 40 minutos.

No entorno do campo alguns jovens/crianças vêm e vão: observam, assistem, saem... Marcelo (o futuro presidente do time do Racing, caso seja eleito no fim do ano) chega após iniciar o jogo e fica sentado (fora da tela) até o final. Encerrado o jogo, os jovens (suados e com respiração ofegante) vão beber água. Biruga se aproxima dizendo que eles não estão liberados e que devem se sentar. Muitos se sentam, outros de pé encostados à tela do campo, ouvem Biruga dizer, nome por nome, os jogadores do infantil que irão jogar às 08h do sábado seguinte. Biruga pede aos jovens que avisem os ausentes. Avisa ainda que somente o juvenil terá direito a lanche no sábado (uma banana antes do jogo e pão com refrigerante depois) e que o lanche será oferecido por Marcelo em tom de propaganda política. Ressalta que o infantil não terá lanche, porque não está merecendo.

Marcelo entra na conversa e pergunta o número de jogadores do infantil (pensando na possibilidade de também lhes oferecer o lanche). Mas Biruga é enfático ao dizer que eles não



*vão ter lanche, pois não merecem [repete]. Antes de liberar os jovens, Biruga diz que os jogadores devem se alimentarem antes do jogo (“— Tomar um bom café da manhã”) para não acontecer como na semana anterior (em que um menino de um dos times desmaiou em campo). Diz ainda que na sua casa há duas pessoas e que ele faz café para umas seis. Desse modo, quem não tiver condição pode tomar café na casa dele. Biruga novamente cobra do time a vitória no dia seguinte voltando ao assunto da compra de troféu (R\$1,00 ou R\$2,00 por jogador). Depois libera o grupo informando os horários de chegada de cada grupo: infantil às 07h30 para jogar às 08:00 e juvenil 09h para jogar às 09h30.*

Enquanto Biruga e Juliano se envolviam mais diretamente com os jogadores e os jogos de futebol dos times (infantil e juvenil) do Racing, um dos candidatos à presidência do campo dava suporte para as práticas futebolísticas, fornecendo o material (bolas), ônibus (para os jogos de futebol da Copa DFA que aconteciam fora do bairro), camisas do time e lanches (ao fim de cada jogo). O Racing é um time de futebol amador, portanto não havia qualquer tipo de pagamento aos jogadores, treinador e auxiliar. Como afirmavam muitos dos envolvidos no futebol de várzea, era “o gosto pelo jogo” que os fazia participar do futebol. Entre as expectativas dos jovens, o desejo de profissionalização também estava presente.

### **3.1.3 - Práticas cotidianas de futebol no campo do Racing**

Definir futebol como modalidade esportiva “em que disputam dois times de 11 jogadores, num campo retangular [...], na qual é vedado aos jogadores, exceto ao goleiro, tocar a bola com a mão” ou como “um dos vários jogos esportivos disputados por dois times, com uma bola de couro, num campo com um gol em cada uma das extremidades, e cujo objetivo é fazer entrar a bola dentro do gol” do adversário parece ser a mais comum e também a menos precisa definição do esporte.<sup>68</sup> Como afirma Bruni (1994, p.07) essa definição do futebol “mal deixa entrever o universo” simbólico, psíquico, social, cultural, histórico, político e econômico inesgotáveis que envolvem multidões e mobiliza grandes recursos financeiros. Não se circunscrevendo nos seus próprios limites, o futebol tem “um enorme eixo expressivo e/ou simbólico que apenas diz e, com os rituais, revela quem somos”. No futebol ocorrem, portanto, “batalhas simbólicas” que evidenciam elementos de um jogo mais amplo — o jogo social.

Mais que uma prática motora que envolve o domínio da bola com os pés, o futebol, no bairro Universitário, orquestrava profundas tensões, conflitos, relações de

---

<sup>68</sup> Novo dicionário básico de língua portuguesa, 1995, p.312.

gênero, etc. Tratava-se, pois, de uma prática cultural que se multiplicava numa diversidade de usos e que, em cada uma de suas versões, guardava especificidades e singularidades.

No campo de futebol do bairro, a diversidade de formas de jogar ultrapassava qualquer definição pautada em jogos e regras oficiais, ou seja, o futebol era produzido de muitas maneiras. É pouco usual, entretanto, a utilização do termo futebol no plural. Contudo não parece fora de propósito a adoção do termo *futebóis*, proposto por Damo (2005). Afinal, a produção cotidiana do futebol, nesse contexto, revelava uma multiplicidade de jogos no mesmo jogo. Jamais estáticas ou homogêneas tais práticas eram fluidas/fugazes: uma coisa virava outra muito rapidamente. Assim, do “*peruzinho/bobinho*” os jovens passavam a passes e chutes ou iniciavam uma *pelada*, etc. A diversidade de práticas e de modos de participar dos jogos tornava o Racing um dos espaços centrais de produção do futebol no bairro e imediações — o que não significa que ele fosse o único.

Todas as tardes, diferentes grupos se encontravam no campo do Racing para jogar futebol. Crianças se misturavam a jovens e adultos, às vezes na mesma prática. Outras vezes, em práticas diversas. Não há como negar, entretanto, que, se o futebol era prática hegemônica (principalmente para os jovens), não era a única que tomava forma no campo. Papagaio, bicicleta, corrida, conversas, encontros, passagens, caminhada, dentre outras práticas, eram praticadas no entorno do futebol.<sup>69</sup> Portanto, quem ficava ou transitava no Racing jamais estava alheio a ele.

Freqüentado principalmente por jovens do sexo masculino, no decorrer da semana, o campo do Racing era marcado por ampla rede de sociabilidade e comportava interesses diferentes. Desse modo, havia os que gostavam de jogar, os que preferiam assistir, os que gostavam de assistir aos jogos e comentar sobre jogadas e jogadores (interferindo, pois, nas práticas de futebol produzidas), os que aproveitavam a oportunidade para encontrar amigos e comentar sobre os resultados do futebol profissional, dentre outros.

Sem horário fixo para começar ou terminar as práticas futebolísticas raramente ocupavam o espaço oficial. Enquanto os da *pelada* (mais velhos) ficavam em um espaço lateral (no campo) fora da área de gol, outros grupos de jovens e crianças ocupavam os gols (em grupos menores) com *pequenos jogos* de futebol.

---

<sup>69</sup> O campo de futebol do Racing era usado como atalho para quem se dirigia ao bairro ou saía dele no sentido bairro Santa Rosa.

Pelada, *peruzinho/bobinho*, jogos na área do gol (duplas, trios, jogos sem goleiro, jogos com goleiro, jogos com dois goleiros, jogos com e sem times “de fora”, etc.) e brincadeiras de repetição (chutes a gol, passes, escanteios, etc.) eram parte das redes juvenis de sociabilidade no Universitário. Mas, em dias de treino do time do Racing ou do Projeto social, a configuração do campo do Racing era mais dinâmica e complexa:

*Enquanto os meninos treinam chutes, passes, condução de bola, etc., sob o olhar e algumas intervenções do professor do Projeto, do outro lado do campo um grupo de jovens/jogadores do time do Racing fazem um pequeno jogo na área do gol (jogo que envolve chutes a gol dos atacantes, defesas do goleiro e disputa — visto que há um grupo de jovens que aguardam a vez de jogar na “de fora”). Próximo a eles outros jovens jogam inicialmente “peruzinho/bobinho”. Depois demarcam o espaço do gol com pedras e iniciam uma “pelada” — que é a última prática do campo no final da tarde. Quatro meninos (de aproximadamente sete anos) chegam ao campo com mochilas de escola nas costas e logo entram para o campo. Uma das bolas do Projeto que está ociosa perto dos jogadores é alvo de grande interesse desses meninos. Desse modo, eles seguem em direção à bola quase que hipnotizados (há um fascínio pelo objeto) e, apossando-se dela, iniciam chutes e dribles pelo campo. O professor do Projeto não se importa com a posse da bola pelos meninos e só os repreende quando observa que eles estão se distanciando demais para o outro lado do campo. Fora da tela que separa o espaço do jogo (no entorno do campo do Racing), o entra-e-sai de observadores é constante. Nesse contexto sou a única mulher presente.*

À noite as práticas e os praticantes do campo de futebol se alteravam. Muitos jovens que passaram a tarde jogando bola no Racing, à noite voltavam para assistir aos jogos de futebol dos adultos, encontrar os amigos, beber cerveja no bar.<sup>70</sup> A frequência ao bar — e as redes de sociabilidade que nele eram produzidas — contribuía para transformar o campo num ponto de referência de lazer no bairro. À “beira do campo”, o futebol era o tema de conversas em grupos masculinos, principalmente. A partir do futebol podia-se conversar sobre muitas coisas: o jogo realizado no momento; os problemas dos times em que participavam como jogadores; os times profissionais e os campeonatos esportivos; os salários dos jogadores; a possibilidade de ascensão no futebol; os erros de juizes das rodadas do fim de semana; os programas esportivos de futebol da TV; o calendário de jogos amadores e profissionais; as jogadas e gols espetaculares, enfim uma infinidade de assuntos (temperados por disputas, afirmações e divergências).

<sup>70</sup> Apenas um jogo amistoso juvenil do Racing ocorreu em uma quinta-feira à noite.

Nos fins de semana, jovens e adultos se misturavam no campo de futebol. Sábado pela manhã os jovens ocupavam o campo com jogos amistosos, tendo outros jovens, crianças e adultos como público. O jogo do time infantil era marcado para 08h e o do infantil para 10h. Contudo atrasos (de 40 minutos em média) eram comuns e isso fazia com que os outros jogos tivessem seus horários alterados. No período da tarde, o quadro da participação no futebol se invertia no Racing. A partir de aproximadamente 13h os adultos entravam em cena com seus jogos (de campeonatos e de grupos que alugavam semanalmente o campo) e ocupavam o campo de futebol até o cair da noite — o que ocorria também aos domingos.<sup>71</sup>

Os jogos de futebol dos fins de semana aumentavam a movimentação de crianças, jovens e adultos no entorno do campo. Acompanhados dos pais (e munidos de bolas, bicicleta e papagaio), as crianças ocupavam diferentes espaços do campo no decorrer dos jogos e o invadiam nos momentos de intervalos e de troca de times. Enquanto os jogadores que ocupavam a *arena* central do campo eram o foco no decorrer do jogo, o intervalo se constituía como momento para as práticas dos jogadores *coadjuvantes* do dia. No intervalo os jogadores seguiam para área do banco (ou qualquer lugar, de preferência, que tivesse sombra) para beber água, descansar e, ao mesmo tempo, ouvir do treinador as avaliações e instruções que “deviam” ser seguidas no segundo tempo. Nesse momento, outros personagens tomavam a cena do campo com uma diversidade de práticas: pais que traziam filhos menores para assistir ao jogo invadiam o campo com as crianças para realizar um rápido *bate bola*; os jogadores-reservas dos times realizavam novo aquecimento (ficavam de prontidão para o caso de serem convocados a jogar no segundo tempo); meninos de diferentes idades invadiam o campo com bicicletas; outros jovens aproveitam a oportunidade para brincar com os jogadores-reservas. Fora das demarcações de campo, a cena também se modificava. Enquanto, no decorrer do jogo oficial, todos tinham a atenção voltada para ele (e até quem parecia mais disperso era capaz de dizer sobre o resultado do jogo, portanto jamais alheio ao que acontecia), no intervalo (fora do campo) homens e jovens se dirigiam ao bar para conversar com os amigos, comentar o jogo, beber cerveja ou apreciar a especialidade da casa. No caso do campo do Racing, o feijão tropeiro.<sup>72</sup> Mas

---

<sup>71</sup> Os jogos juvenis da Copa DFA ocorreram em vários campos da cidade aos domingos.

<sup>72</sup> O feijão tropeiro é prato típico das partidas de futebol que acontecem no principal Estádio da cidade, o Mineirão.

bastava o juiz acenar para retorno dos jogadores ao campo, para que todos se recolocassem em suas posições — imediatamente a cena do jogo de futebol se recompunha e os expectadores voltam a atenção para o campo.

Ao contrário do que ocorria durante a semana, quando não se viam mulheres nos arredores do campo de futebol do Racing, nos fins de semana a presença de algumas mulheres era recorrente. Jamais como praticantes do futebol, elas transitavam para assistir aos jogos e também para participar da sociabilidade no bar. Mães, namoradas e irmãs de jogadores de futebol eram a maioria nesse contexto. Em número muito inferior, em relação à presença masculina, as mulheres que freqüentavam o campo quebravam barreiras, ocupando espaços reconhecidamente masculinos. Portanto, o campo de futebol possuía uma forte demarcação de gênero.

### **3.2 - Práticas de futebol no cotidiano da escola**

Localizada na rua principal, ao lado do Posto de Saúde e do campo de futebol do Racing, a escola (EECJP) é destaque entre as construções do bairro. Primeiro porque não há outras escolas públicas nas proximidades. Além disso, porque tem formato oficial de construção escolar do Estado (amplamente reconhecida neste contexto cultural). São dois prédios em forma de U, com acabamento de “tijolinho à vista” (vermelho telha), ligados por um corredor que dá acesso à escada. Esta, que liga o pátio ao segundo andar, onde ficam as salas de aula, tem uma grade que é aberta por uma funcionária apenas no recreio ou no decorrer das aulas, para passagem de professores e de alunos que seguem para as aulas de Educação Física ou que foram autorizados a sair da sala. O pátio fica entre os dois prédios e faz limite com a cantina, de um lado, com as salas de professores, secretaria, biblioteca e sala da diretoria, do outro, e também dá acesso à quadra coberta da escola.<sup>73</sup> Em frente à EECJP há uma Praça de Esportes arborizada que tem uma pequena quadra de basquete e espaços livres para outras práticas.<sup>74</sup> Ela é utilizada

---

<sup>73</sup> Escolano e Frago (1998) apontam que a categoria espaço não é esquema neutro. Para os autores, a organização do espaço escolar tende a “instituir” e “disseminar” sistemas de valores e ordens que indicam perspectiva do disciplinamento e do controle, como fonte de experiência e aprendizagem (o espaço educa). Sendo um currículo silencioso, o espaço escolar é dotado de significados que transmitem estímulos, conteúdos, ou seja, longe de ser uma propriedade “natural”, ele passa a ser assimilado como uma ordem a ser aprendida, como cultura a ser experimentada.

<sup>74</sup> Como no bairro Universitário os jovens dão preferência à prática do futebol no campo do Racing, observei as práticas de futebol na Praça de Esporte apenas quando os alunos da escola realizavam práticas nesse espaço ou quando (em passagens pelo bairro) percebia nela movimentos futebolísticos de alguns jovens.

pelos moradores do bairro (sobretudo por mães que seguem com filhos para tomar sol no início da manhã e por jovens e crianças que a ocupam nos fins de tarde) e pelos alunos da escola (que aguardam a hora de entrar para escola, depois da aula e em algumas aulas de Educação Física).

No turno da manhã, a EECJP recebe jovens (das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio) que moram no bairro e imediações: Vila Santa Rosa, Universitário, Suzana e Santa Cruz.<sup>75</sup> Nesse turno estudavam, portanto, jovens com diferentes idades (11/12 anos a 18 anos), interesses e estilos (maneiras de ser jovem) evidenciados nas formas de agir, vestir<sup>76</sup>, de ocupar o espaço escolar e de se envolver com a escolarização. A diversidade de sujeitos no cotidiano da escola era percebida, principalmente, no recreio. Por exemplo: jovens grávidas, casais de namorados, praticantes de futebol, dançarinos do recreio, etc., se misturavam nesse tempo escolar. Estigmatizados como “*marginais*”, muitos jovens produziam tensão nas práticas escolares. “*Eles são difíceis*”. “*Eles não têm jeito*”. “*Eles não querem aprender nada*”. Essas eram frases que se repetiam na sala dos professores e na quadra da escola.<sup>77</sup>

Cada turno escolar era composto por cinco horários de cinquenta minutos e vinte minutos de recreio. Às 06h50 soava o primeiro sinal e o portão era aberto para a entrada dos alunos. Nesse momento, muitos jovens atravessavam o portão de entrada e o pátio em direção às salas de aula e aos corredores do segundo andar. Muitos professores (na maioria mulheres) chegavam antes do horário de aula, dirigiam-se para a sala de professores e ali ficavam conversando, separando o material até o horário da aula. As aulas iniciavam-se às 07h com o sinal de outra sirene, quando muitos jovens que conversavam na Praça entravam para a escola. Para agilizar a entrada dos alunos, uma funcionária ficava ao portão chamando aqueles que ficavam conversando. Os que chegavam muito atrasados encontravam o portão fechado e só podiam entrar no segundo horário. Isso não impedia,

---

<sup>75</sup> O turno da tarde contempla as séries iniciais do Ensino Fundamental e o turno da noite, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos.

<sup>76</sup> O uniforme da EECJP era calça jeans e blusa azul (com o slogan da escola). Mas, os usos que os jovens faziam dele o transformava, dando a impressão de diversidade de trajes no cotidiano. Adereços (touca, colares, bonés, piercing) e maquiagem quebravam a noção de uniformização.

<sup>77</sup> Entendida como um problema, destacado em muitos estudos sobre violência, drogas, gangues, torcidas organizadas de futebol, etc., a juventude é assunto da ordem do dia. Contudo, para Abramo (1997, p. 25), grande parte da “reflexão é ainda destinada a discutir os sistemas e instituições presentes na vida dos jovens [...], ou mesmo estruturas sociais que conformam situações problemáticas para os jovens, pouca delas enfocando o modo como os próprios jovens vivem e elaboram essas situações”.

entretanto, que “implorassem” à funcionaria para abrir o portão, se o primeiro horário fosse de prova. Cada horário escolar era marcado pela sirene — momento em que o barulho e o trânsito de professores e alunos nos corredores se intensificavam e modificavam a dinâmica escolar. Mas, quando a sirene sinalizava o final do turno escolar, imediatamente todos iam se dirigindo ao portão. Muitos jovens logo ocupavam as ruas em direção a casa. Outros ficavam conversando um pouco na Praça de Esportes antes de ir para casa.

### **3.2.1 - Recreios com futebol**

O recreio da EECJP começava com o soar da sirene (após o 3º horário). Nesse momento todos os alunos e professores desciam em direção ao pátio — que funciona como elemento de passagem para a cantina, banheiro, quadra, sala de professores, etc. e como espaço de práticas para muitos jovens que ali permaneciam nesse tempo escolar. Uma funcionária da escola trancava o portão da escada que dava acesso ao andar superior. Enquanto professores iam lanchar na sala de professores, os alunos ocupavam espaços diversos da escola. Uns iam para a fila da merenda na cantina, outros ficavam conversando no pátio, alguns compravam merendas que eram vendidas ao lado da sala dos professores e outros seguiam para a quadra esportiva.

No recreio o som da escola era ligado sob a responsabilidade de um aluno. Ele manipulava o equipamento de som e recolhia os CDs da turma selecionada para escolher as músicas do dia (funk, MPB, axé, etc.). O som alto e o barulho de muitas vozes faziam da escola um espaço diferente nesse momento. Diferente dos horários de aula, a escola ficava mais barulhenta, movimentada e alegre. Muitos alunos, após o lanche, se dirigiam para a parte coberta do pátio, onde o som era instalado. Dali acompanhavam as músicas com cantoria e algumas vezes até dançavam. Conforme relato da coordenadora, a música foi introduzida na escola para diminuir os conflitos entre os alunos no recreio.

Outros jovens preferiam passar o recreio na quadra poliesportiva (com demarcações para prática de diferentes esportes) envolvidos com o futebol. A regularidade da produção de futebol no recreio revelava, portanto, a importância dessa prática no cotidiano da EECJP. Desde que o professor de Educação Física

começou a emprestar uma bola para os jovens no recreio, o futebol virou regra.<sup>78</sup> Os jogos tornaram-se cotidianos:

*Assim, que soa a sirene iniciando o recreio, os alunos de Educação Física começam a sair da quadra ficando nela apenas alguns jovens para continuar o jogo de futebol. Outros jovens chegam à quadra para participar do jogo. Organizados os times num tipo de seleção por escolha entre pares (par ou ímpar) o futebol começa e a dinâmica de revezamento (02 gols) de times é anunciada quando outros jovens se candidatam a participar. Os jovens que chegam a quadra vão se aglomerando na linha lateral para assistir ao jogo ou compor o time “de fora”. Como o jogo está muito equilibrado, o primeiro rodízio demora a acontecer. Enquanto o futebol acontece, outros jovens (algumas mulheres) passam a jogar peteca, conversar, lanchar (chips geralmente são compartilhado entre os colegas) na quadra. Terminado o primeiro jogo, alguns membros do time que perdeu saem em direção ao pátio. Outros jovens se candidatam ao time “de fora” (formado com alunos de diferentes turmas, idades e tamanhos). Enquanto um dos times faz um revezamento de jogadores ao gol, os outros jogam com um goleiro fixo. O sinal de fim de recreio soa e um time que jogou todo o recreio vence novamente o jogo. Poucos alunos se movimentam para fora da quadra. Na quadra, o jogo é de correria e os expectadores acompanham cada “lance” da lateral (fazem intervenções, brincam com os jogadores). Alguns alunos começam a sair da quadra. Depois de alguns minutos, o professor de Educação Física, com apito, recolhe a bola e encerra o jogo na quadra da escola. Todos se dirigem ao pátio [...].*

No recreio, o jogo de futebol ocorria com regras simplificadas e negociadas no momento, ainda que houvesse certa regularidade nas formas de jogar. Se, por um lado, era possível notar a participação de jovens de diferentes idades, isso não se dava por força da democratização do espaço, mas por tensões internas, hierarquias e disputas referentes ao direito ao jogo. Nesse contexto, cada jovem podia apresentar como moeda de troca não só a técnica futebolística, mas também a força (os alunos maiores muitas vezes restringiam a participação dos menores) e a amizade (o que levava jovens pouco habilidosos a conseguir participar, por vezes, do jogo). Assim, com as limitações de tempo/espaço e as relações de poder, muitos jovens não conseguiam jogar no recreio. Outros nem sequer se candidatavam à prática: ficavam no espaço assistindo ou iam para outro espaço da escola.

De toda maneira, o futebol era uma prática de grande interesse e envolvia, de forma diferente, os participantes. Havia, portanto, os que efetivamente jogavam (participavam do futebol e das disputas que envolviam o jogo) e os que se envolviam

---

<sup>78</sup> Quando fiz a pesquisa exploratória na EECJP, em 2004, não havia práticas esportivas no recreio. Conforme relato da vice-diretora (professora de Educação Física), o futebol na escola ocorria basicamente nas aulas de Educação Física, visto que faltava pessoal para agilizar o uso da quadra no tempo do recreio. Informou também que algumas vezes os alunos se organizavam para o uso desse espaço no recreio ou após as aulas, recebendo a autorização da direção para produzir pequenos campeonatos ou alguns jogos entre turmas.



no futebol do recreio de forma diferenciada: assistindo, “*gozando*” os colegas, cobrando o direito ao jogo, narrando os jogos... Logo, para os posicionados fora do jogo, também havia ludicidade.

Na EECJP os homens eram maioria nas práticas futebolísticas do recreio. Para as mulheres, que não disputavam o espaço imediato de jogo com os homens, havia um dia da semana reservado exclusivamente. Esse tempo, conquistado com intervenção docente, constituía direito ao futebol.<sup>79</sup> Contudo, apenas algumas alunas de uma das turmas que tinham aula de Educação Física no terceiro horário nas quintas-feiras, continuavam na quadra e ocupavam o espaço do futebol no recreio. Diferentemente do futebol dos homens, elas jogavam sem time de fora e seus jogos também se caracterizavam por pouca correria e menor disputa, portanto, uma dinâmica de menor rivalidade/competição. Ao contrário dos meninos, elas encerravam o jogo imediatamente ao som da sirene. Mas, quando deixavam a quadra, os rapazes invadiam o espaço. Para aproveitar melhor o tempo, eles definiam os times (escolhas marcadas por relações de poder) e iniciavam rapidamente os jogos de futebol — que perduravam até que o professor viesse recolher a bola, ou seja, “*acabar com a festa*”.

### **3.2.2 - A aula de Educação Física/futebol**

Os alunos tinham uma aula de Educação Física de cinquenta minutos duas vezes por semana, na quadra poliesportiva (coberta). Os alunos da 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série tinham aulas com o professor Denis<sup>80</sup> e os do Ensino Médio com a professora Cláudia.<sup>81</sup> As turmas de Educação Física, de aproximadamente quarenta alunos, eram compostas por jovens do sexo feminino e do masculino (turmas mistas) — o que não significava que homens e mulheres praticassem o mesmo esporte, nem que jogassem juntos.

---

<sup>79</sup> Sobre as relações de poder entre meninos e meninas na escola ver Altmann (1998)

<sup>80</sup> Seguindo os passos do pai, Denis se tornou árbitro num curso em 1990, mas só começou a apitar jogos de futebol em Belo Horizonte em 2000. Para dar aulas de Educação Física, fez um curso de preparação conhecido em Belo Horizonte como CEDEF (Curso de Educação Física e Desporto) e começou a trabalhar com a Educação Física escolar. Em 2004 iniciou o curso superior de Educação Física na Faculdade Estácio de Sá, mas mudou para a Faculdade de Educação Física da Fundação Helena Antipof, em 2005.

<sup>81</sup> Cláudia formou-se em Educação Física na década de 70, na Escola de Educação Física da UFMG. Depois de formada, participou de processos de capacitação diversos. Cláudia fez questão de ressaltar que um deles foi o de Educação Física Escolar oferecido pelo PROEF-UFMG (Pró-Educação Física Escolar) em parceria com o Estado. Cláudia diz que acompanha os debates da área e que participa de alguns encontros na Escola de Educação Física-UFMG. Do seu trabalho deu destaque à ginástica como tema com que tem mais prazer e familiaridade.

Cada professor administrava o uso do seu material de trabalho. As bolas de futebol, vôlei e handebol e algumas petecas, uma vez distribuídas, ficavam sob sua responsabilidade. Mas, nem sempre os materiais necessários para as aulas de Educação Física estavam na lista de prioridades de compra da escola. Foi o que ocorreu em 2005. Nesse ano, devido à falta no fornecimento do material para as aulas, os professores tiveram que lidar com a precariedade usando materiais do ano anterior: algumas petecas, duas bolas de futebol e vôlei e, às vezes, uma bola de handebol (todas em péssimo estado: murchas, descosturadas e até tortas). Para superar essa dificuldade, o professor Denis (juiz de futebol nos fins de semana), às vezes, levava para a escola bolas usadas/velhas que lhe eram doadas ao fim dos jogos que apitava fora da escola. Mas, a professora Cláudia contava apenas com o material fornecido pela escola e, desse modo, de vez em quando pedia emprestada a Denis uma bola de futebol (que era a maior demanda da escola). Outras vezes os próprios alunos levavam bolas de futebol para jogar nas aulas de Educação Física.

A prática mais recorrente era o futebol. De um total de 64 aulas observadas no primeiro semestre de 2005, 02 aulas foram de peteca (para os alunos de 5ª e 6ª série); 04 aulas foram de vôlei (02 para os alunos de 7ª série; 01 para os alunos do 2º ano e 01 para os do 3º ano do Ensino Médio); 03 aulas foram de caminhada (02 para os alunos da 7ª série e 01 para os alunos da 8ª série); 43 aulas foram de futebol (distribuída entre todas as turmas).<sup>82</sup> Os dados levantados servem para demonstrar o grau de penetração do futebol nas aulas de Educação Física, prática cotidiana na escola.<sup>83</sup>

Acreditando que a Educação Física deve ensinar esportes, danças, jogos, ginásticas, etc. (e não deixar que os alunos joguem apenas o futebol), em muitos momentos os professores falaram sobre as suas escolhas (ou falta de escolha) nas aulas. Desse modo, para a hegemonia do futebol nas aulas eles traçaram algumas justificativas. A primeira foi que esse esporte (que conquistou o status de esporte

---

<sup>82</sup> E algumas aulas de futebol ministradas aos alunos de 5ª e 6ª série, também se jogou a queimada (mulheres, principalmente). Contudo nenhuma delas teve a queimada como tema principal. Ela era a opção dos alunos que não praticavam o futebol.

<sup>83</sup> A hegemonia do futebol nas aulas de Educação Física parece estar associada à popularização no Brasil. O futebol faz parte do cotidiano dos jovens brasileiros em ruas do bairro, nas proximidades da escola, em quadras públicas e privadas, em campos de futebol de várzea e é diariamente divulgado pelos meios de comunicação de massa (o que não se dá, na mesma intensidade, com outra modalidade esportiva). Enquanto, para muitas das crianças, o primeiro contato com certas modalidades esportivas (basquete, handebol e até vôlei) se dá na escola, o futebol é uma prática comum no cotidiano (sobretudo para o sexo masculino) fora da escola, ainda que com enfoques, significados e participações diferenciadas (FARIA, 2001).

nacional) era alvo de grande interesse entre os alunos da escola, sobretudo os do sexo masculino — o que dificultava as negociações referentes a outras práticas. Diante desse quadro, a falta de motivação para a prática de outros esportes era outra justificativa apresentada pelos professores — que usavam a prática do futebol para ganhar a confiança e amizade dos alunos, ou seja, permitiam que eles fizessem o que mais gostavam para depois propor outras práticas. Outra forma de justificar a hegemonia do futebol na Educação Física foi a dificuldade material enfrentada pela escola. Com a falta de bolas e outros materiais necessários para as aulas, o futebol acabava sendo o mais facilmente viabilizado. Afinal, no país se joga futebol de qualquer maneira: com ou sem material e espaço adequado.

A hegemonia do futebol nas aulas não acontecia, entretanto, sem tensões. Interpretada de diferentes maneiras, ela causava conflitos no cotidiano escolar. Enquanto muitos jovens reclamavam contra a falta de opção (sobretudo as meninas das turmas de 5ª e 6ª séries e os alunos que consideravam a Educação Física como uma disciplina que deveria ensinar outros esportes e “*não só jogar futebol*”), para grande parte dos jovens (sobretudo do sexo masculino) o futebol era visto como algo positivo (o que levava alunos suspensos da escola a pular os muros para participar do futebol nas aulas de Educação Física). Causando constrangimentos e incômodos, a forma como os professores lidavam com o futebol parecia indicar que a acentuada presença nessa disciplina funcionava como “um mal necessário”.<sup>84</sup> Usado pelos professores como prática de lazer e como forma de conquistar os alunos, o futebol era objeto de negociação, era moeda de troca.

Na EECJP, os professores de Educação Física trancavam o portão da quadra durante as aulas.<sup>85</sup> Portanto, mesmo que algum aluno optasse por não “nada” fazer na aula (ficando na arquibancada para assistir a jogos ou conversar, etc.), não podia sair desse espaço. Andar pelos corredores e atravessar o pátio da escola podia

---

<sup>84</sup> Em alguns momentos a importância do futebol na escola superava a de outras disciplinas. Isso pôdia ser observado quando jovens que eram suspensos da escola a invadiam para participar do futebol na aula de Educação Física e, sobretudo na negociação feita entre professores, direção e alunos para a realização dos ensaios da quadrilha para a festa junina. Para convencer os alunos a participarem da dança, a escola se comprometeu a não fazer os ensaios nas aulas de Educação Física (horário do futebol).

<sup>85</sup> Os professores de Educação Física precisavam revezar o uso da quadra apenas em 04 horários da grade curricular. A cada semana, nos horários que ministravam aulas de Educação Física simultaneamente, um professor ocupava a quadra enquanto o outro seguia com os alunos para a pracinha esportiva em frente à escola. Atípicas, nas aulas de Educação Física ministradas na pracinha de esporte, os professores deixavam a cargo dos alunos as decisões sobre as práticas (a única regra explicitada era a proibição do distanciamento dos alunos desse espaço).

comprometer o andamento de outras tarefas escolares. Além disso, a frequência à aula de Educação Física era computada pela presença do aluno e não pela participação nas práticas. Com exceção de um jovem que estava proibido de participar das aulas por motivos médicos, todos os outros alunos eram considerados aptos para a Educação Física.<sup>86</sup>

As aulas que tinham como tema o futebol eram organizadas de duas maneiras:

- Turmas da 5ª e da 6ª série do Ensino Fundamental: Após a chegada do professor com os alunos à quadra, a aula era iniciada com a definição do grupo que iria ocupá-la na primeira parte da aula. Quando as meninas iniciavam as práticas, o professor se retirava do centro da quadra, deixando a cargo delas decisão sobre o que fazer (futebol ou queimada<sup>87</sup>) e a organização dos times para o jogo. Ele só retomava o contato com esse grupo para finalizar as práticas com a informação do final do tempo. Quando os meninos iniciavam a aula (o que ocorria na maioria das vezes), o professor convocava os interessados para se colocar em fileira na faixa central da quadra. Nesse momento organizava os times (geralmente 3 ou 4 grupos de 5 alunos). O professor realizava a seleção dos grupos de diferentes maneiras. Muitas vezes fazia um sorteio numerando os alunos para cada grupo; outras vezes escolhia apenas aquele que iria selecionar o restante do time (muito raramente a organização dos times ocorria sem a intervenção do professor). Depois dessa organização o professor informava aos alunos os modos de revezamento dos times (1 ou 2 gols e a substituição do time perdedor) e se dirigia à arquibancada para fazer a chamada dos alunos presentes no espaço e observar as práticas. Essa forma de administrar as práticas masculinas de futebol ocorria também quando os meninos não eram os primeiros a realizar o futebol na quadra.

Em algumas aulas dessas turmas o professor optou por *jogos mistos* de futebol (homens e mulheres jogando juntos). Desse modo, enfrentou a resistência dos alunos, argumentando sobre as possibilidades desse tipo de prática ou impondo-

---

<sup>86</sup> O referido jovem tinha uma fragilidade óssea que o impossibilitava de participar das práticas (o que fazia inclusive sua mãe passar o tempo do recreio na escola a vigiar se as suas condutas eram de risco). Contudo, o jovem conhecido por todos como de “ossos de vidro”, burlava em muitos momentos as proibições. Bastava um pequeno descuido do professor para que ele entrasse em algum jogo (o que fazia o professor, imediatamente após observar, retirá-lo do jogo).

<sup>87</sup> A partir da 7ª série a queimada já dava inícios de que perdera espaço para o futebol entre as meninas.

- a. Em aulas de futebol *misto*, o professor interferia mais. Ele participava da organização dos grupos (como fazia no masculino) e também propunha mudanças de regras (para facilitar a participação feminina no jogo). Os jogos mistos eram acompanhados um pouco mais de perto pelo professor, que repreendia os garotos que não respeitavam as regras previamente definidas.
- Turmas da 7ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio: Nas aulas de Educação Física dessas turmas os professores de Educação Física (Denis e Cláudia) realizavam práticas semelhantes, com exceção do que se referia ao encontro com os alunos no início da aula. Denis buscava os seus alunos na sala de aula e os conduzia até a quadra, o que parecia funcionar como medida disciplinar, visto que ministrava aulas para os alunos mais novos desse turno. Cláudia aguardava os alunos na quadra. Após informarem aos alunos o grupo que iria iniciar a prática na quadra, os professores davam início à aula com a contagem de tempo para o futebol do primeiro grupo. Geralmente o primeiro um tempo de jogo era masculino.<sup>88</sup> Enquanto muitos alunos ocupavam a parte principal da quadra com o futebol (organizando os times, regras de revezamento, etc.), os professores dirigiam-se à arquibancada, lugar de onde faziam a chamada, e depois passavam a observar as práticas e a conversar com os alunos. Ao final do tempo de jogo do primeiro grupo, os professores avisavam sobre a troca dos grupos. Nova interferência nas práticas de futebol era feita apenas para avisar o final da aula (minutos antes de soar a sirene).
  - Todas as intervenções docentes eram feitas ao som do apito que ambos os professores mantinham pendurados ao pescoço. É importante destacar também que algumas intervenções geravam resistência dos alunos, principalmente as que alteravam o sentido do jogo e sua lógica de produção/reprodução. Assim, os jogos muitas vezes eram reconfigurados, ou seja, uma vez iniciados, voltava à organização própria dos alunos.

Nas aulas de Educação Física da EECJP, o principal exercício proposto pelos professores (no ponto de vista deles) era o da inclusão. Entendendo que “o esporte de rendimento é excludente”, Denis descreveu a sua participação na produção escolar do jogo de futebol:

---

<sup>88</sup> Essa escolha se dava também, porque eram os rapazes os mais afoitos para iniciar as práticas futebolísticas nas aulas.

[...] *não sei se você viu como é que eu dividi os meninos, eles ficavam, se você deixar eles dividirem entre eles, eles pegam os melhores, põe o gordinho no gol, isso aí a gente já estuda, a gente já vê. Então eu coloco lá e já dou oportunidade pra todo mundo. Como o tempo é pequeno eu coloco um gol só, um gol dá pra todo mundo jogar mais, então, exclusão e questão de violência também, de um estar agredindo o outro, chutando o outro, mas **o que eu mais presto atenção é na exclusão**. Eu gosto de dividir o time do jeito que todo mundo pode participar, então eu coloco lá, sorteio: “— Ah, mas esse aqui, meu time ta ruim”... Não tem problema, mas ta jogando. (Grifos meus)*

De algum modo, embora fossem ações isoladas das quais tenho pouco registro, as intervenções docentes no futebol repercutiam na sua aprendizagem. Quando os professores incluíam jovens com dificuldade de acesso (por exemplo: mulheres), eles “forçavam” a participação, eles “engajavam” o praticante num processo de aprendizagem e/ou de experimentação do jogo. É importante destacar, entretanto, que esse exercício de inclusão acontecia apenas em termos. Uma razão é que, a participação docente era mais efetiva na organização dos times de futebol masculinos nas turmas de 5ª e 6ª séries, ou seja, os professores não trabalhavam do mesmo modo em todas as séries. Além disso, a atenção docente era dirigida apenas aos jovens que demonstravam desejo e/ou disposição de participar do futebol. Assim, muitos alunos passavam várias aulas de Educação Física nas arquibancadas, sem ser convidados a participar do jogo. Outro motivo é que havia interferência na regulação dos tempos de jogo e não no jogo de futebol em si. Desse modo, outras práticas de exclusão ocorriam no futebol — jogo que é repleto de significados e práticas de rivalidade e competição.<sup>89</sup>

Quanto maior era o impacto do futebol nas aulas (já que, com o avançar da escolarização, a queimada iam saindo de cena), menor era a ocorrência de intervenções docentes. Nas turmas das séries finais do Ensino Fundamental e nas do Ensino Médio, os professores deixavam a cargo dos alunos todas as decisões sobre o jogo de futebol: organização dos times, regulação dos jogos, modos de

<sup>89</sup> A exclusão no esporte escolar é um debate muito presente no âmbito da Educação Física: Bracht (1992, 2003); Kunz (1994); Vago (1999), dentre outros, abordam a questão. As reflexões de Bracht (2003), no entanto, sintetizam bem a forma de compreender o papel da Educação Física (no trato com esporte) produzida por esse grupo. Para Bracht (2003, p. 96/97) “a escola tem especificidades que precisam ser respeitadas”. Isso, “obriga” todo e qualquer tipo de saber que pretenda adentrá-la a “passar pelo crivo dessas especificidades, tornando-se um saber tipicamente escolar”. Portanto, “sem negar o potencial educativo do esporte, é preciso que o esporte passe por um trato pedagógico para que se torne um saber característico da escola e que se faça educativo na perspectiva de uma determinada concepção ou projeto de educação”. Para Bracht (2003, p. 99) “o esporte só faz sentido, se for pedagogizado, ou seja, submetido aos códigos da escola”.

revezamento, opção por jogos mistos, etc. Isso não significava, entretanto, ausência de regras na escola. Nessas séries os professores mantinham o domínio do contexto de produção do futebol. Contudo, iam cada vez mais se ausentando da participação no futebol em si. Como foi possível perceber numa aula de Educação Física de 8ª série, por exemplo, os jovens iam se tornando realmente protagonistas do processo de aprendizagem do futebol:

*Os alunos (8ª série) já chegam pegando o material espalhado pela quadra e imediatamente começam a chutar as bolas. Denis pede que eles organizem seus jogos (como já sabem fazer). Um grupo começa a brincar de corta três (meninos e meninas) nas laterais da quadra, enquanto alguns meninos organizam um jogo de futebol. O jogo é iniciado e segue a todo vapor: marcações, gritos, chamadas de bola, etc. Observo que os jovens apresentam habilidade para o jogo e alguns expressam maior domínio — uma “malandragem” na forma de jogar, uma linguagem impressa na habilidade. O professor senta na arquibancada da quadra e lá permanece o maior tempo da aula (fazendo a chamada dos alunos, “gozando” os meninos dentro do campo de jogo de futebol e tentando manter as regras disciplinares. Assim, chama a atenção de um casal de namorado, dizendo: “ — Separa. Aqui não, eu já falei”. Mas, no jogo Denis não interfere).*

*Passado o tempo estabelecido para o jogo masculino, Denis avisa aos alunos que é a vez das meninas. Eles saem do espaço e elas iniciam o jogo. Enquanto os meninos conversam e batem bola nas laterais da quadra, observo o contraste do jogo de futebol de meninos e meninas. Elas têm pouco domínio de bola. Parece faltar a tal “malandragem” para maioria das meninas e apenas uma delas tem algum domínio do jogo. Dois meninos jogam ao gol e parecem mais à vontade (como maior intimidade) com a bola.*

*Denis se aproxima de mim e volta a conversar sobre suas aulas, reafirmando alguns dos princípios de trabalho: disciplina, limite e organização. Soa o sinal do recreio.*

Produzido pelos jovens nas aulas de Educação Física, o futebol tinha uma relação intrigante e singular com a escola. Diferente de outros esportes (e outros conteúdos escolares), na EECJP ele não se transformava em seqüência de exercícios organizados e repetidos com a finalidade de ensino/aprendizagem — o que é uma especificidade do processo de escolarização.<sup>90</sup> A descrição de uma aula de futebol e uma de peteca ministradas aos alunos da 5ª série configura melhor o contraste.

#### Aula de peteca

<sup>90</sup> Esse trabalho dialoga com um dos sentidos da escolarização proposto por Faria Filho (2005, p.2): “aquele que nos remete mais diretamente ao *ato ou efeito de tornar escolar*, ou seja, o processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares”.

O professor chega com os alunos da 5ª série à quadra para a aula de Educação Física. Quando informa à turma o tema da aula (“— Hoje é peteca”), alguns alunos, sobretudo os meninos, reclamam e pedem que a aula seja de futebol. O professor é enfático na definição do tema e inicia a aula.

O professor convoca os alunos para o centro da quadra e distribui aproximadamente 10 petecas. Ao observar que alguns iniciam uma atividade na tabela do basquete com uma bola de vôlei que estava na quadra (usada na aula anterior), o professor proíbe e recolhe o material. Repete que a aula é de peteca e que todos têm de participar. Desse modo, ao som do apito, ele reúne os alunos para dar algumas instruções. Começa a sua intervenção ensinando como se deve segurar (jamaiz pelas penas) e “tocar” a peteca (segurando-a pela base com uma das mãos e tocando a sua base com a outra – num movimento sincronizado de segurar e soltar). Dadas essas orientações, o professor coordena a realização de alguns exercícios:

Exercício 01 - Os alunos devem formar pequenos grupos (3 ou 4 participantes) para rebater a peteca;

Exercício 02 - Em duplas os alunos devem rebater a peteca sobre a rede de vôlei afixada na quadra (um de cada lado);

Exercício 03 - Ainda usando a rede de vôlei os alunos devem sacar a peteca da linha de fundo da quadra de vôlei para o parceiro posicionado no outro campo;

Cada exercício proposto pelo professor tem a duração (sem ser cronometrado) de 3 a 05 minutos. Os exercícios em que os alunos estão mais motivados são prolongados. Após a realização dessa seqüência o professor reinicia os exercícios na mesma ordem. Terminada mais uma seqüência, ele libera os alunos para jogar peteca como quiserem.

Os alunos se envolvem nas atividades propostas pelo professor fazendo os exercícios e criando outros movimentos. Alguns são repreendidos pelo professor quando fazem movimentos “inadequados” ao uso do material: o professor repreende severamente aqueles que se aventuram a chutar a peteca.

### Aula de futebol

Algum tempo após a sirene tocar (sinalizando a mudança de horário), os alunos da 5ª série chegam à quadra correndo (como sempre fazem), tomam posse das bolas espalhadas no espaço e passam a realizar chutes, gols e passes do futebol. Alguns já chegam avisando: “—A de fora é minha” (como se os times já estivessem pré-formados em sala). O professor chega, fecha o portão da quadra e chama a atenção dos meninos que chutam a bola de handebol: “—Essa bola é pra chutar heim?”. Depois ele avisa: “—Hoje é dia dos meninos primeiro”. As meninas vão para as arquibancadas (e proximidades), enquanto o professor convoca para o centro da quadra os interessados em participar do futebol. Ele organiza rapidamente uma fileira de meninos (sobre a linha que demarca a divisão central da quadra) e seleciona 3 deles (inventa apelidos a cada um deles e os colegas acham graça). Pede que eles organizem 3 times de futebol, escolhendo os colegas dispostos nas fileiras. Chamando um a um, cada um dos três meninos escolhe os seus parceiros de jogo (enquanto os jovens da fileira se oferecem para alguns escolhedores e se escondem de outros). Muitas vezes os alunos escolhidos ajudam o escolhedor na tarefa de compor o time “soprando” ao seu ouvido um ou outro nome. Com os times formados, os 3 garotos disputam quais times começam jogando e o time de fora num jogo de “dois ou um”. O time de fora sai do espaço de jogo e vai assistir ao jogo que se inicia, da linha lateral da quadra. O professor avisa que o revezamento de times no jogo será feito a cada dois gols ou cinco minutos. Com o início do rodízio de times, alguns meninos reclamam com o



*professor que seus colegas haviam mudado os times iniciais e já estavam jogando. O professor apita, pára o jogo e convoca os tais meninos para sair imediatamente do jogo. As meninas, na arquibancada, parecem alheias ao que se passa na quadra.*

*Como os times estão demorando a marcar o gol, o professor apita e avisa que é hora da troca de times. No par ou ímpar eles decidem o que permanecerá em campo e nova troca de times ocorre. Dois meninos iniciam uma briga no jogo e o professor os coloca para fora desse jogo. Depois de um tempo o professor permite que eles voltem a jogar. O professor vem me explicar sobre a demora com a turma em sala de aula: “—Eu estava avisando sobre a quadrilha. Fazendo um trabalho de convencimento deles”. De repente, o professor apita o fim do tempo de jogo dos meninos e as meninas ocupam o espaço da quadra. As meninas organizam o jogo de futebol com a participação de dois meninos no gol (sem a intervenção do professor). Elas iniciam o jogo de futebol. [...] O tempo da aula está no fim e o professor avisa que é hora de ir para a sala.*

Confrontando a aula de peteca com a de futebol, foi possível evidenciar o exercício de pedagogização impreso na primeira. Enquanto a aula de peteca possuía uma sistematização do ensino (com uma de seqüência de exercícios para que os alunos pudessem aprender como segurá-la, como “lançá-la”, como recebê-la, etc.), no futebol as intervenções do professor visavam à gestão do espaço/tempo e da disciplina na aula.

O foco de maior resistência às intervenções pedagógicas nas aulas de Educação Física era o futebol. Como Cláudia afirmou: [esses alunos] “*não têm jeito: não se pode ensinar/propor nada*” (principalmente os alunos do segundo grau). Conversando com Denis sobre a diferença na organização das práticas nas aulas de Educação Física, ele argumentou sobre o que o levava a não propor exercícios para ensinar futebol:

*A própria cultura da escola ta errada, a gente discute isso muito na faculdade, o menino já acha que chega na escola sabendo futebol, por isso futebol se você for ensinar: “— Ah, já sei, eu já jogo”. Então nos outros esportes, nas outras atividades é mais fácil você estar organizando porque eles não têm muito interesse. É a cultura só do futebol, futebol, futebol. Os outros esportes, as atividades é mais fácil você estar organizando do que o futebol. Eu acho assim. [...] Eu sei que educação física na escola não pode ser só lazer, mas o menino fica preso dentro de casa, na hora da educação física eu vou levar o menino pro quadro e ensinar quem foi que inventou o futebol, eu tento criar uma outra forma de jeito que ele aprende ali e, ao mesmo tempo, ta tendo a hora prazerosa dele. [...] Se você pegar uma turma de menino agora, por exemplo, que eu tenho lá e ficar dentro de sala escutando regras, escutando história, levando vídeo, levando foto, não iria surtir tanto efeito. [...] Aula de educação física é hora que você quer sair da sua sala, chega um chato de um professor de educação física lá e vai passar vídeo e texto. Eu acho que você pode estar*

*fazendo isso lá embaixo na prática. Eu sei que tem que ter conhecimento, eu sei que a Educação Física não pode ser só **rolar bola**<sup>91</sup>, eu tenho consciência, tanto é que eu procuro fazer a minha parte, mesmo sendo limitada, mas é possível com outras práticas. (Grifos meus)*

A dificuldade de sistematização do ensino do futebol não era um problema enfrentado apenas nessa escola. Denis afirmou: “a maioria dos colegas da gente que trabalham também tem esse mesmo problema quanto ao futebol”. Vários estudos que tematizam o esporte nas aulas de Educação Física também revelam aspectos semelhantes sobre a produção do futebol em outras escolas.<sup>92</sup> Desse modo, mostram: que os alunos resistem ao ensino sistematizado do futebol; que o futebol é produzido predominantemente na forma de jogo; que a produção do futebol nas aulas é semelhante à sua produção em outros tempos escolares (recreio) e sociais (fora da escola); que o futebol nas aulas de Educação Física parece preservar certas formas de relações sociais de aprendizagem (não se “curva” à lógica da *forma escolar* de relações sociais de aprendizagem). Considerando-se a *forma escolar* “como um modo de socialização” amplamente codificado — e, que os “saberes ensinados aos métodos de ensino, passando pelos aspectos mais insignificantes da organização do espaço e do tempo escolar, nada é deixado ao acaso”, ou seja, “tudo é objeto de escrita, decomposição, fixação dos movimentos e das seqüências”, (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, 29) — é possível perceber a tensão (“queda de braço”) que o futebol estabelece com a escola: contexto em que se espera que as práticas culturais sejam transformadas em objeto de ensino. Talvez essa fosse uma das poucas práticas escolares em que o professor deixava de ser o centro do conhecimento (o que tornava os processos de aprendizagem, por um lado, mais difusos, por outro, menos explícitos).

O futebol jogado na EECJP preservava, pois, os principais traços da sua produção fora desse contexto: ser jogo. Contudo, se os alunos tensionavam a sua produção ao resistir à transformação em exercício escolar, cuja finalidade é aprender, não se pode dizer que os professores faziam o contrário. Como pude perceber no relato de Denis e em algumas conversas informais com a professora

---

<sup>91</sup> A estruturação das aulas de Educação Física (baseadas em jogos de futebol em que o professor não “ensina” de forma sistemática e não interfere nas práticas futebolísticas) é mais conhecida pelos professores dessa disciplina como “rolar a bola”.

<sup>92</sup> ALTMANN, 1998; FÁRIA, 2001; SILVA, 2004, e outros.

Cláudia, também no entendimento desses professores o futebol deve preservar essas características para promover o lazer na escola.

Nas aulas de Educação Física da EECJP, o futebol é produzido de muitas maneiras. Havia jogos competitivos, repletos de rivalidade, que se misturavam a jogos em que a ludicidade se sobrepunha. Havia significados diferentes, isto é, o futebol na aula estava associado ao lazer, ao descanso, à disputa, etc.<sup>93</sup> De fato, o jogo de futebol era a prática central das aulas de Educação Física. Não se pode dizer, contudo, que outras práticas que se constituíam no seu entorno não eram importantes. Enquanto alguns praticavam o futebol no espaço principal da quadra, outros jovens, que aguardavam a hora de jogar ou que optavam por não participar do futebol, realizavam diferentes práticas na arquibancada e nas laterais da quadra. “*Bate bola*” de futebol, jogos como xadrez e baralho, toque do vôlei (jogo de corta-três), peteca, exercícios de outras disciplinas escolares, dança (quando o professor levava o som para a quadra) e correria eram freqüentes nesse espaço.

### **3.3 - O bairro Universitário como uma comunidade de prática do futebol**

Conforme foi visto, no bairro Universitário o futebol era prática cotidiana. Envolvendo adultos, jovens e crianças, na escola, no Racing, na Praça de Esportes, nas ruas, etc., o futebol era parte da sociabilidade. A produção cotidiana do futebol desdobrava-se em múltiplas oportunidades de participação na prática social, o que favoreceu o estudo a partir do conceito de comunidade de prática. Um mapeamento dos tempos e espaços de produção do futebol no bairro, em 2005, permite observar o impacto dessa prática social no cotidiano dos jovens (principalmente do sexo masculino):

---

<sup>93</sup> Sobre apropriações do esporte na escola ver Faria. 2001; Stigger, 2001, 2005.

### Tempo/espço feminino de produção do futebol no Universitário

Contextos de produção do futebol	Tempo de cada atividade (em minutos)	Número de vezes p/semana	Minutos p/semana	Total de horas p/semana
Aulas de Educação Física	As mulheres jogavam metade da aula de Educação Física; 25 min na parte oficial da quadra	2 vezes	50 min	0,8 h
Recreio	20 min	1 vez	20 min	0,3 h
<b>Tempo total de práticas de futebol por semana</b>			<b>70 min p/semana</b>	<b>1h10 p/semana</b>

### Tempo/espço masculino (regular) de produção do futebol no Universitário

Contextos de produção do futebol	Tempo de cada atividade (em minutos)	Número de vezes p/semana	Minutos p/semana	Total de horas p/semana
Aulas de Educação Física	50 min <i>A maioria dos jovens jogava futebol a aula inteira 25 min na parte oficial da quadra; 25 min nas laterais da quadra</i>	2 vezes	100 min	1h40
Recreio	20 min	4 vezes	80 min	1h20
Treino Projeto social	120 min	2 vezes	240 min	4h
Jogos amistosos (infantil ou juvenil) no campo de futebol do Racing (sábados)	Preparação = 30 min Jogo = 02 tempos de 45 min. Intervalo de 15 min.	1 vez	135 min	2h15
Lazeres no campo de futebol ( <i>ensaios, jogos, peladas, etc.</i> ) nos fins de tarde	180 minutos (aproximadamente)	3 vezes	540 min	9h
<b>Tempo total de práticas de futebol</b>			<b>1095 min</b>	<b>18h15</b>

A prática do futebol no bairro era intensa. Sem contemplar os treinos e os jogos do campeonato juvenil de futebol amador, as práticas futebolísticas juvenis que ocorriam no âmbito da casa (jovens jogavam futebol com os pais, primos e irmãos no terreiro de casa), os outros modos de participação (como assistir aos jogos profissionais, participar do futebol como torcedor dos times amadores e profissionais, assistir aos programas esportivos, conversar sobre futebol, etc.) e as

práticas de futebol dos adultos (das quais os jovens participavam de forma indireta na freqüentação a campos de futebol nos fins de semana), o quadra acima deu visibilidade a uma ampla gama de possibilidades de participação/aprendizagem dos jovens no futebol do bairro (contextos nos quais as mulheres tinham acesso restrito). É claro que a existência desse rol de possibilidades de práticas futebolísticas não significa homogeneidade de envolvimento e de investimento na participação, nem que todos tinham oportunidades iguais. Nesses contextos havia disputas e relações de poder em torno da participação no futebol — o que segue descrito no próximo capítulo.

Conforme foi visto, no bairro Universitário havia contextos de produção do futebol “organizados” para a aprendizagem, contudo relações assimétricas mestre/aprendiz estavam longe de ser hegemônicas. No bairro, “o domínio do conhecimento não residia no mestre, mas na organização da comunidade de prática” da qual o mestre era parte. Em outras palavras: havia práticas de ensino do futebol, mas a estrutura que orientava a aprendizagem era a participação na prática social, ou seja, “os recursos de estruturação para a aprendizagem” vinham de uma “variedade de fontes, não apenas da atividade pedagógica” (LAVE e WENGER, 1991, p. 94). Sendo assim, o envolvimento direto, contínuo e, por vezes, compulsivo dos jovens no futebol é que permitia que eles fossem incorporando a *habilidade*. Era a experiência *do* e *no* futebol que permitia a aprendizagem por meio de uma “participação centrípeta na prática”, como sugerem Lave e Wenger (1991).

Como prática popular que envolve a construção de identidades no contexto brasileiro, a difusão do futebol sugere que seus processos de aprendizagem estão associados à prática social cotidiana. Eles transcendem a noção de práticas de ensino e de relações pedagógicas como principal via de aprendizagem, mesmo quando ocorrem em contextos estruturados para o ensino (escolas, etc.). Isso é o que mostra Guedes (1998), ao tratar da construção do corpo masculino nas “escolinhas” de futebol. Segundo Guedes (1998, 124):

[...] torna-se visível, na interação entre adultos e garotos na escolinha, uma série de saberes, técnicas corporais, regras de etiqueta e preceitos éticos pelos quais os agentes pedagógicos se norteiam, explicitando-os, muitas vezes, no discurso. Mas, o processo de transmissão que está em jogo é mais amplo e implica na exposição dos socializados a significados naturalizados e objetivados em comportamentos, relações sociais e obras culturais. Inclui, portanto, uma série de atos não planejados e não

conscientes, que se transmitem e são internalizados através da interação cotidiana, do estar lá e partilhar o mesmo espaço cultural. Investigar este processo representa, por certo, tentar interpretar e situar-se tanto em relação ao dito quanto ao que não se precisa dizer, em relação ao que é feito e ensinado como lição quanto ao que é feito, simplesmente, porque é assim. Tarefa, não há dúvida, das mais difíceis, principalmente quando o pesquisador partilha com os investigados uma série de significados, também naturalizados para ele.

Mais do que o tempo de envolvimento dos jovens com a prática futebolística, o que estava em questão eram os seus modos de estruturação. Portanto, a prática de ensino reduzida, a aprendizagem na prática, os diferentes níveis de participação no futebol e os aspectos identitários envolvidos, permitiram tratar o bairro como uma comunidade de prática do futebol.

Conforme dito, uma comunidade de prática “é um conjunto de relações entre pessoas, atividades e mundo” e uma condição “intrínseca para a existência do conhecimento” (LAVE e WENGER 1991, p. 98). Isto quer dizer que “a participação na prática cultural, na qual cada conhecimento existe é um princípio epistemológico da aprendizagem”, ou seja, “a estrutura social dessa prática, suas relações de poder e suas condições de legitimidade definem possibilidades para aprendizagem”. Portanto, o termo comunidade de prática implica participação em um sistema de atividades no qual os participantes compartilham entendimentos a respeito do que estão fazendo e do que isso significa em suas vidas e para a sua comunidade (LAVE e WENGER, 1991, p. 98). Na comunidade de prática (diferente dos modos de estruturação da escola) os envolvidos têm acesso a um esboço geral da atividade/prática. Participando da prática os aprendizes têm acesso ao que Lave e Wenger (1991, p. 110) denominam de “campo da prática madura”, em que podem compreender sobre a prática social e sobre as carreiras dos praticantes.

As características que delineiam o futebol no bairro Universitário permitiram, pois, tratá-lo com base no conceito de comunidade de prática. Assim, o futebol foi tomado como um tipo de aprendizagem que se dá pelo envolvimento crescente na prática social. O bairro não é, entretanto, uma comunidade de prática na realidade, simplesmente porque uma comunidade de prática não existe como um lugar. Trata-se de um conceito que, sustentando a noção de *participação periférica legitimada* e de conhecimento localizado no mundo vivido, permitiu dar visibilidade às diferentes

dimensões da prática do futebol. Portanto, o uso do conceito de comunidade de prática explicita os modos de produção do futebol como modos de aprendizagem.

#### IV A PARTICIPAÇÃO NO FUTEBOL: DA APRENDIZAGEM SITUADA À FORMA ESCOLAR

Tal como explicitado na construção do objeto, para descrever os modos de aprendizagem do futebol nesse capítulo, utilizei os conceitos de *participação periférica legitimada* (a aprendizagem situada de LAVE e WENGER, 1991) e de *forma escolar* (VICENT, LAHIRE e THIN, 2001). Apresentados em itens separados com a intenção de desvelar os diferentes aspectos da prática (os modos de organização da aprendizagem, as maneiras de abordar o papel e a relação entre experientes e aprendizes, as relações de poder, etc.), *forma escolar* e aprendizagem situada, no entanto, não se expressam de forma descontínua no cotidiano de futebol no universo pesquisado.

Como é possível observar no quadro anterior — quando são explicitados os contextos da prática e o investimento cotidiano dos jovens na produção do futebol — a aprendizagem situada é hegemônica no bairro e a descrição que segue revela a sua forte demarcação. Isso não significa a inexistência de práticas pedagógicas. Marcadamente híbridos, os contextos futebolísticos caracterizam-se, entretanto pela predominância dos modos situados de aprendizagem.

O capítulo está estruturado da seguinte maneira: Primeiro apresento a exclusão explícita das mulheres. Diferente dos homens (para os quais os processos de exclusão se davam de maneira velada em emaranhado de situações difíceis de serem discernidas) o universo feminino era tão completamente separado no contexto empírico pesquisado que foi necessário colocar foco nas questões de gênero presentes no futebol. Assim, é apenas após anunciar essa demarcação fundamental da prática (que caracteriza os homens como praticantes legítimos do jogo) que passo a narrar sobre os seus modos de aprendizagem.

Início a descrição dos modos situados de aprendizagem do futebol dando relevo aos diferentes aspectos das práticas cotidianas: os diferentes modos de participação na prática; as relações de poder/aprendizagem entre experientes e aprendizes; os exercícios/*ensaios* futebolísticos como contextos de aprendizagem; a linguagem como elemento constitutivo da prática; a constituição da identidade dentro desse processo, etc.

Em um tópico específico sobre a aprendizagem *do* e *no* futebol de várzea, descrevo a constituição da habilidade futebolística nesse contexto. Buscando traçar os modos de organização do futebol de várzea (as suas formas de seleção, seus treinamentos, os modos participação no banco de reservas e em diferentes futebolis)



esse item desvela as aprendizagens que envolvem o engajamento nesse contexto futebolístico um pouco mais “especializado”.

Tratado como um jogo de “*contato entre os seres humanos*”, ou seja, cuja aprendizagem requer o domínio de um campo total de relações constituídas, a aprendizagem do futebol é descrita como um processo de incorporação *da e na* prática. Nesse contexto o tema da identidade também ganha força, ou seja, descrevo a participação dos jovens no futebol como parte de um exercício da masculinidade.

Finalizo o capítulo com um tópico onde apresento a penetração da *forma escolar* nas práticas futebolística. Jamais hegemônica no bairro pesquisado, a *forma escolar* que segue descrita está presente nos diferentes contextos de produção do futebol (ora de modo velado, ora de modo explícito), sem romper os modos situados de aprendizagem. No futebol “enquadrado” na *forma escolar*, mais do que aprender o jogo o que está em questão é a educação dos jovens a partir do esporte.

#### 4.1 - “*Futebol é coisa de homem*”: a legitimidade da participação

Diariamente no bairro Universitário, o futebol era aprendido no contexto da prática. Segundo Lave e Wenger (1991, p.29), a aprendizagem se dá a partir da *participação periférica legitimada* (LPP) na prática social, ou seja, “os aprendizes participam inevitavelmente em comunidade de prática, em que o domínio do conhecimento e das habilidades requer um mover-se para a participação plena” nas práticas socioculturais. É importante destacar, porém, que para o conceito de LPP, a noção de legitimidade é central. Considerada uma abertura, um modo de ganhar acesso a fontes de entendimento, a legitimidade é uma condição *sine que non* para a participação e, conseqüentemente, para o conhecimento. Enfim, a estrutura social da prática, “suas relações de poder e suas condições para a legitimidade definem possibilidades para a aprendizagem”.

Tomando como referencia as reflexões de Lave e Wenger (1991), busquei compreender o universo de aprendizagem do futebol como uma prática cultural constituída por praticantes que possuem legitimidade de participação. Procurando conhecer os contextos de produção do futebol no bairro, pude percebê-los, entretanto, como contextos generificados. Isso porque as práticas futebolísticas que ocorriam cotidianamente no Universitário eram marcadas por amplo engajamento dos jovens do sexo masculino e pela ausência (ou exclusão) das mulheres em muitos contextos. Mas, essa não era uma singularidade do futebol produzido no bairro pesquisado. Vários estudos na área da Educação Física (e em outras áreas do conhecimento) possibilitam compreender a generificação no esporte como parte de processos culturais mais amplos na sociedade.<sup>94</sup>

No esporte, a generificação — expressa na distinção de modalidades femininas e masculinas e nas relações que envolvem a prática — é constituinte. Segundo Sousa e Altmann (1999) com o advento do esporte moderno as mulheres mantiveram-se como perdedoras, uma vez que eram (e ainda são) compreendidas como frágeis em relação ao homem. Segundo as autoras, aos homens eram permitidos/incentivados a prática de esportes que exigiam maior vigor e esforço físico, o confronto corpo a corpo e movimentos violentos (futebol, por exemplo). Para as mulheres eram indicadas práticas que preservassem a suavidade de movimentos e a distância de outros corpos, como a ginástica rítmica, o voleibol e a dança.

---

<sup>94</sup> Altmann, (1998); Goellner (2000); Pacheco & Cunha Junior (1997); Sousa (1994;1997).

De fato. Do tempo em que as mulheres eram espectadoras da maioria dos esportes coletivos, proibidas de realizar algumas práticas (como o futebol), até os dias atuais, houve grande mudança. Hoje as mulheres são protagonistas de muitas modalidades esportivas. Contudo ainda não se pode afirmar a igualdade de acesso/inserção de homens e mulheres em algumas modalidades esportivas (que permanecem *generificadas*).

Como afirma Dornelles e Neto (2003, p. 90), “as transformações sociais e culturais ocorridas nas últimas décadas do século XX foram elemento essencial, porém ainda insuficiente, para a promoção da participação esportiva feminina”. Assim, algumas modalidades, como é o caso do futebol, ainda apresentam, no “início do século XXI, uma gama de discriminações e preconceitos quanto à ação das mulheres, seja em clubes, espaços populares ou na escola”. Não há como negar que, “como outras atividades, a prática do futebol, neste contexto histórico cultural, está registrada como prática masculina”. Isso faz com que em muitas situações a participação de mulheres seja considerada um desvio (GUEDES, 2006, p.50).

Afirma Goellner (2000, p. 81):

Criado, modificado, praticado, comentado e dirigido por homens, o futebol parece pertencer ao gênero masculino, como parece também ser seu o domínio de julgamento de quem pode/deve praticá-lo ou não. É quase como se à mulher coubesse a necessidade de autorização masculina para tal. [...] Os argumentos sobre os quais repousam os cuidados com a prática do futebol pelas mulheres recaem, na maioria das vezes, na justificativa que esse é um esporte que, além de ser considerado violento, requer um nível apurado de preparação física e técnica. Ou seja, é um jogo para machos.

A pesquisa de campo destacou a ampla participação masculina no universo do futebol. Conversando com o professor de Educação Física sobre os temas/conteúdos de ensino das aulas na EECJP, por exemplo, ele falou sobre o acentuado interesse masculino pelo futebol. Mas, foi nas redações dos alunos (122 homens e 110 mulheres), feitas no primeiro dia de aula, que encontrei pistas sobre esse interesse.

Orientando os alunos das turmas da 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental, para escreverem sobre as expectativas para as aulas de Educação Física, o professor propôs a redação de um texto que tivesse estes itens: A) o que eu espero

da Educação Física; B) o que eu gosto de fazer: C) o que eu não gosto de fazer: D) deixe uma mensagem ou sugestão. As respostas que os alunos deram às questões B e C permitem reflexões importantes para a compreender o futebol:

- Resposta à questão B: 97 alunos (79,51%) e 41 alunas (37,27%) responderam gostar de jogar futebol nas aulas de Educação Física.<sup>95</sup>
- Resposta à questão C: 08 alunos (6,56%) e 34 alunas (30,91%) responderam não gostar de jogar futebol nas aulas de Educação Física.
- Respostas às questões B e C: 17 alunos (13,93%) e 35 alunas (31,82%) não mencionaram o futebol.

Esses dados mostram que o futebol era prática presente nas expectativas, principalmente dos jovens do sexo masculino. Somado o número de mulheres que não gostavam do futebol com o número das que não o mencionaram como possibilidade de prática, chega-se a um número importante: o futebol não estava nas expectativas de prática das aulas de Educação Física para 69 delas (62,73%). Para os homens, o resultado foi de 25 (20,49%). Chamou a atenção também, na leitura desses dados, outro fator. Enquanto os jovens do sexo masculino mantinham regularidade no interesse por esse esporte nas séries do Ensino Fundamental, apenas as mulheres mais avançadas na escolarização demonstravam interesse no jogo. Em outras palavras: enquanto a queimada (jogo popular no Brasil) era foco de muito interesse para as alunas da 5ª e da 6ª séries (36 de um total de 47 alunas, ou seja, 76,59%, citaram a queimada em resposta a questão B), para as alunas das turmas da 7ª e da 8ª séries houve um declínio do interesse no jogo (29 de um total de 63 alunas, o que equivale a 46,03%). O maior interesse das alunas da 5ª e da 6ª séries pela queimada também foi observado no cotidiano da escola. Na Educação Física dessas turmas o jogo se repetia, aula após aula. Nas turmas da 7ª e da 8ª séries ele se tornava esporádico. Contudo é preciso considerar que não havia homogeneidade na produção da queimada e do futebol entre as mulheres. Assim, era possível também observar uma ou outra turma da 6ª série envolvida com o futebol e alunas que, na 7ª série, ainda preferiam jogar queimada.

Os dados citados revelam dois importantes aspectos. Primeiro: um crescente interesse feminino pelo futebol no decorrer da escolarização. Segundo: o futebol como parte do processo de “socialização primária” dos meninos (GUEDES, 1998).

---

<sup>95</sup> Com menor frequência, o vôlei e o basquete e a peteca foram citados, principalmente pelas mulheres.

Estes, ao contrário das meninas (que iniciavam a prática do futebol na escola), já chegavam à escola com mais interesse e em processo de aprendizagem do jogo. Sobre essa questão Regina (6ª série) relatou o seguinte:

*As meninas da sala, quase nenhuma gosta de jogar (futebol), aí quando o horário é da gente são só quatro meninas pra jogar futebol. [...] São mais meninos pra jogar futebol. Não sei, eles gostam mesmo. Meninas... pode olhar que tem poucas, pouquíssimas meninas que gostam de jogar futebol, não são muitas. Agora a maioria dos meninos gosta. [...] Ah, queimada, queimada é o que elas gostam mais.*

A pequena participação das mulheres no futebol do recreio e no festival de jogos da escola e a separação de meninos e meninas para a realização das práticas futebolísticas nas aulas de Educação Física eram também reveladoras da generificação.<sup>96</sup> Jogando futebol “somente” nas aulas de Educação Física, a maioria das jovens do bairro estava distante de conhecer o seu universo de significação, emoção e identificação. Na leitura das redações dos alunos encontrei expressão para questões em jogo nas práticas futebolísticas:

*“Para os homens sempre o normal, ou seja, o futebol”* (Bruno, 8ª série).

*“[...] Eu não gosto de fazer Educação Física e nem jogar futebol é coisa de meninos”* (Janaina, 8ª série).

*“[...] eu pelo menos, gosto de jogar futebol, jogar baralho... e o que eu não gosto de fazer é jogar queimada [...] eu quero que a gente faça muita atividade de macho”* (Clayton, 6ª série).

*“[...] peteca é para meninas”* (aluno da 5ª série).

*“[...] eu quero que o professor dê mais futebol que os outros esportes, porque é melhor futebol que os outros esportes”* (Hugo, 5ª série).

Raramente as alunas da EECJP participavam dos jogos de futebol com os alunos. Mas, mesmo quando a participação era possível, isso não significava que era fácil elas passarem a fazer parte. Ao contrário, qualquer motivo era suficiente

---

<sup>96</sup> Festival de jogos foi o nome que o professor de Educação Física deu às atividades desenvolvidas na Semana do Estudante: um rodízio de jogos de futebol entre turmas que ocorreu (nos dois últimos horários de aula) na quinta e na sexta-feira dessa semana.

para a exclusão das mulheres do futebol.<sup>97</sup> A descrição que segue (de uma turma da 8ª série) permite compreender o futebol no universo feminino quase como “dádiva”. Era como se às alunas já fosse o bastante penetrar no espaço sagrado do futebol (a quadra da escola), durante o recreio, uma vez por semana.

*Os meninos pegam as bolas disponíveis no espaço e começam a chutar (2 meninas também). Depois de um tempo iniciam a organização dos times e convidam as meninas a participar, visto que o número de jogadores está insuficiente. Quatro meninas logo aceitam o convite e seguem para o centro da quadra onde ocorre a divisão dos times. Já estão para iniciar o jogo quando o professor chega à quadra com alguns alunos da turma de Cláudia (a outra professora) que estavam na pracinha e já haviam jogado no horário anterior (essa turma tinha aulas de Educação Física geminadas). Os meninos dizem que agora não precisam mais das meninas, pois eles jogariam com os meninos do 1º ano. As meninas resistem um pouco a sair da quadra. Dizem para o professor que é a vez delas de começar a aula jogando. O professor diz a elas então: “—Hoje vocês jogaram no recreio”. Algumas das meninas afirmam não ter participado no referido jogo de futebol, mas saem do espaço da quadra.*

Segundo Damo (2005, p.139), os meninos jogam futebol “para se fazerem meninos”, ou seja, “o futebol no Brasil é marcado por um arbitrário cultural que o define como um espaço privilegiado da homossociabilidade masculina; de certo modelo de masculinidade”. Desse modo, as mulheres, de uma forma geral, “tendem a excluírem-se do futebol na medida em que ele é culturalmente marcado como um jogo para meninos. Quando isso não acontece, elas são então excluídas”. Os argumentos mais freqüentes são de que “elas não sabem jogar” e por isso “atrapalham o jogo” (DAMO, 2005, p.157):

*Ah, eu acho que tem algumas meninas que têm uma certa facilidade pra jogar futebol, mas acho que **a maioria das meninas não gosta de jogar futebol por causa que expõe muito a beleza delas, usar calção, esse negócios, isso é mais coisa masculina do que pra feminino, por isso que elas não seguem muito jogando futebol.** Algumas, mas algumas preferem poupar e fazer outras coisas malhar, dançar, outras coisas em vez do futebol. (Schiva) (Grifos meus)*

***Eu acho que a mulher, não tem inteligência, ela não tem a coordenação pra jogar futebol que o homem tem. [...]** Mesmo em seleção brasileira, por mais craque que ela seja de domínio, igual aquelas meninas que jogam na seleção, a Pretinha, aquelas*

<sup>97</sup> A observação do cotidiano escolar (por exemplo, a “conquista” feminina do direito ao jogo em um recreio por semana), ainda que não signifique democratização do espaço escolar, mostra que alunos e alunas produzem tensão contra a dinâmica excludente do futebol com práticas que desorganizam, muitas vezes, valores e normas culturais (FARIA, 2001). Como afirma Altmann (1998) “as meninas não são vítimas de uma exclusão masculina. Vitimá-las significaria coisificá-las, aprisioná-las pelo poder, desconsiderando suas possibilidades de resistência e também de exercício de dominação”.

*meninas lá, são, dá chapéu, mas na hora de jogar coletivo, as mulheres ainda não tem essa coordenação que o homem tem coletiva. (Denis) (Grifos meus)*

*Isso é complicado, nós tivemos um time de meninas lá, só que elas foram muito mais desanimadas que os meninos, [...] rapidinho também desfizeram. Ficou uma ou outra querendo jogar no meio dos meninos, só que não dava muito certo. Os meninos assim, por mais que, igual **tinha uma menina lá que tinha bastante habilidade, mas comparando com homem, homem tem mais corpo, tem mais força que ela então não dava pra gente colocá-los juntos.** (Mário) (Grifos meus)*

A naturalização do futebol como prática masculina ganhou destaque também no decorrer do festival de jogos na Semana do Estudante. O jogo entre professores e alunos (marcado como um clássico Cruzeiro e Atlético) tinha apenas homens. Como, na escola, não havia o número de professores do sexo masculino suficiente para formar um time, participaram do time dos professores/Cruzeiro três pedreiros que prestavam serviços na escola naquele momento. Outro professor assumiu a posição de juiz do jogo. Nenhum estranhamento para isso! Nenhuma reivindicação de participação feminina. Parece que apenas eu me “incomodei” com tal fato.

A entrada de uma aluna no time dos alunos/Atlético, contudo, me fez perceber o que estava em jogo na exclusão das mulheres. Essa jovem, que participava do grêmio estudantil, como os demais jogadores do time dos alunos, e que também possuía desenvoltura nos jogos de futebol das aulas de Educação Física, entrou em campo ao final do segundo tempo de jogo. Mas, quando o jogo já estava praticamente definido (*6 X 0 para os alunos/Atlético*). Posicionada perto do gol, a jovem participava do jogo, principalmente recebendo passes dos colegas para finalizar com chutes a gol. Em dado momento, num chute certo, a jovem “vazou” o goleiro do time dos professores/Cruzeiro e a torcida dos alunos/Atlético foi ao delírio. Tantos gritos e “gozações” intimidaram os professores. Nesse jogo a derrota dos professores foi dupla: perdedores do jogo e amplamente caçados pelo público (em sua maioria de alunos), o gol da aluna foi recebido como uma humilhação. Como afirma Damo (2005, p. 166):

*as alegações de que “as meninas não sabem jogar” e de elas “avacalham o jogo” devem ser compreendidas a partir de uma noção mais alargada de jogo, no sentido de que, para além do futebol ou de outra modalidade qualquer, existe um jogo de status ou, se preferirem, um operador simbólico em ação. O que está em jogo no futebol dos meninos é, basicamente, sua honra pessoal — a*

coragem e a virilidade, sobretudo — ainda que elas sejam seguidamente implícitas.

Poucas mulheres se aventuravam a romper as fronteiras de gênero. Por outro lado, uma vez jogando com mulheres, os homens eram obrigados a assumir os riscos de ser desqualificados. A participação feminina no futebol constituía uma ameaça: de mudança do sentido do jogo, destituindo-o da conotação masculina; de desqualificação do desempenho masculino, caso uma mulher apresentasse *habilidade* superior à do homem no jogo. Se um menino driblasse uma menina, não teria feito “nada além do óbvio”, mas, se viesse a ser driblado, seria “caçoado por seus pares” (DAMO, 2005, p. 159). Sobre o risco de jogar com mulheres e, principalmente, de “*levar gol de menina*” Schiva (17 anos) afirma:

*É pesado (risos), é pesado, é triste, é sofrido. [...] Porque as meninas já não são muito boas de bola, ainda você toma um gol pra elas aí é triste, aí o coração dói, não tem jeito. [...] É pesado, é triste. [...] Humilhação pesada. **É melhor tomar um gol pra um menino novinho do que pra uma menina velha, porque não tem jeito não, mulher.** (Grifos meus)*

Na observação dos raros momentos de participação simultânea de mulheres e homens nas práticas de futebol nas aulas de Educação Física, fui compreendendo as tensões e os riscos a que os jovens ficavam expostos com a participação feminina. O trecho do diário de campo que segue é apenas uma das muitas situações ocorridas na EECJP:

*[...] A professora encerra o jogo dos jovens informando aos jogadores que é a vez das “meninas”. Assim, pede que elas organizem os times e que eles desocupem o espaço. Enquanto o grupo se organiza, a professora permite que os jovens saiam da quadra para beber água (já que a quadra permanece trancada durante toda a aula e a professora é quem controla entradas e saídas). Os times femininos são formados a partir de convocações do grupo. As jovens chamam insistentemente as colegas que estão sentadas na arquibancada para participar do jogo. Há algumas adesões, mas muitas jovens permanecem na arquibancada. Demora um pouco até que os times sejam formados (4 meninas na linha e 1 menino no gol). Nesse momento, soa a sirene de encerramento do 2º horário, mas a turma ainda tem outro horário de Educação Física.*

*Iniciado o jogo, imediatamente percebo a diferença de ritmo: o jogo das meninas é menos corrido do que o anterior, dos meninos, e tem menos choques e rivalidade entre as jogadoras. Poucas jovens têm domínio da bola nos pés e, desse modo, são inevitáveis as saídas de bola pela linha lateral, paralisando o jogo. O grupo tem dificuldades de posse de bola. As “meninas” correm muito, mas não conseguem deter a bola — parecem ter medo de cair ao tocá-la em movimento. O jogo permanece por um tempo, sem que as meninas consigam acertar passes e fazer chutes a gol.*



Os jovens começam a voltar para a quadra e alguns sentam bem próximo ao lugar que escolhi para fazer a observação. Alguns comentam sobre os problemas e lances importantes do jogo de futebol que acabaram de jogar. Parece até que o jogo continua a acontecer fora de campo. Uns cobram os erros, outros indicam os problemas, outros discutem questões de regras em alguns lances do jogo. Logo que a maioria deles retorna, todos vão para o outro lado da arquibancada. Não consigo escutar o que conversam, apenas quando interferem no jogo das “meninas” (o que acontece o tempo todo).

A professora observa o jogo rindo de alguns lances e cobra, principalmente dos jovens, que se comportem na quadra. Na maioria das vezes, quando eles “excedem” no barulho ou nos conflitos entre si. As jovens seguem jogando sem muita rivalidade e entre muitos risos. Os goleiros (meninos que se prontificaram a participar do jogo feminino nessa posição) fazem solicitações de posicionamento (“— Vai para o ataque”, “— Corre”) e também sobre técnicas de domínio de bola. O goleiro diz, enquanto mostra como se faz, batendo a mão no peito: “— Mata no peito”. Outras vezes eles pedem que as “meninas” chutem firme na bola e fazem também indicações sobre passes, apontando para quem a jogadora deve passar a bola.

Na arquibancada, as jovens que optaram por não participar ficam alheias ao jogo de futebol e muito raramente observam o que acontece na quadra. Estão fazendo tarefas escolares e conversando. Diferentes delas, eles não perdem um lance. Assim, comentam algumas jogadas em alto tom e interferem em outras (geralmente a partir de gozações, mas também de indicações sobre como fazer: “— Chuta rasteiro”; “— Cabeceia”...).

O jogo já não se dá apenas entre os times dentro da quadra. Acontece que os jovens que estão na arquibancada participam dele comemorando os gols com gritos e risos. Enquanto os times que estão jogando buscam o êxito, na forma de gol no time adversário, os jovens da arquibancada iniciam um jogo “intermediário”. Não importando qual time está ganhando, eles torcem para que as “meninas” consigam fazer gols em seus colegas (os goleiros). Quando o gol acontece, a farra é geral. Muitos gritos, comemorações e, principalmente, chacotas aos goleiro “vazado”. Os goleiros respondem as críticas e, às vezes, denunciam os erros dos colegas em outros jogos (jogos anteriores).

A interferência dos jovens no jogo é visível: eles incentivam as jogadoras a chutar cada vez mais para o gol e a driblar os goleiros. Elas passam a tentar mais o gol e, com isso, aumenta o número de gols no jogo. Os jovens também reforçam os acertos das jogadas (“— Isso Fabíola”). As jogadoras parecem mais empenhadas em atender às indicações. **Os goleiros parecem se dividir entre a defesa do gol e as chacotas dos colegas (parecem menos concentrados). O jogo segue, cada vez mais, envolvendo jogadores e “torcedores”.**

A professora encerra a aula pouco antes do sinal de recreio e recolhe a bola de futebol (após alguns chutes a gol dos jovens que estavam na arquibancada). Os alunos saem da quadra enquanto converso um pouco com a professora sobre a minha pesquisa.

Soa a sirene anunciando o recreio e a escola se modifica.

Como em outros contextos brasileiros, a participação feminina nas práticas futebolísticas não se dava de forma “natural” e tranqüila. Exigia, ao contrário, de homens e mulheres a superação de barreiras, a aceitação de certos estigmas e aos riscos que envolvem esse tipo de jogo.<sup>98</sup> Nesse caso, o que estava em questão

<sup>98</sup> Laura, uma das meninas pesquisadas por Damo (2005), empenhou-se no desenvolvimento da habilidade futebolística (treinando sozinha, dias a fio, manobras com a bola). Desse modo, conseguiu

eram as identidades. Para Lave e Wenger (1991, p. 116), o processo de participação/aprendizagem de uma prática social envolve “o risco de iniciar o estabelecimento da identidade”. No caso do futebol essa era uma questão central: conflitos entre o desejo de participar e o medo de mudança também cercavam o universo de produção desse esporte.

Enquanto, na escola, as mulheres, de certo modo, tinham penetração e tencionavam a produção do jogo, fora dela esse tipo de conflito não existia. No cotidiano do bairro, a ampla e intensa participação masculina no jogo contrastava com a ausência das mulheres não só como praticantes do futebol, mas também dos contextos de sociabilidade produzidos no seu entorno. Se a significação do futebol na escola remetia “automaticamente” ao masculino, no campo de futebol, na Praça de Esportes e nas ruas do bairro essa significação ganhava mais força.

No bairro Universitário, a “falta” de *habilidade* da maioria das mulheres no futebol estava, portanto, diretamente atrelada à dificuldade de participação no jogo. Tendo em vista que a *habilidade* futebolística é constituída do engajamento na prática social, para participar dela, entretanto era necessário ser admitido como iniciante (ou ter acesso à participação periférica, nas palavras de Lave e Wenger, 1991). Enquanto ser do sexo masculino era suficiente para tornar os jovens participantes em potencial do futebol, o mesmo não acontecia com as jovens (que não eram consideradas iniciantes). A falta de legitimidade feminina para participar do jogo não possibilitava às mulheres um tipo de envolvimento que lhes permitisse aprender. Das que conseguiam a participação, a maioria o fazia no contexto escolar. Era como se na escola (“que não é o mundo de verdade”) as jovens pudessem experimentar uma prática do universo masculino — o que não significava participar desse universo de prática.<sup>99</sup>

Nas relações cotidianas de futebol obter legitimidade de participação era mais importante que obter o ensino ou até mesmo legalidade. Segundo Costa (2006, p. 118), no Brasil, “o medo da masculinização foi uma das principais motivações para que, em 1941, através do Decreto-Lei nº. 3199”, a prática do futebol feminino fosse proibida. “Esse perigo era inaceitável para uma sociedade que entendia que as

---

constituir habilidade e passou a ser temida pelos meninos. Segundo Damo (2005, p. 167), “Laura foi uma espécie de vigarista, ao roubar dos meninos a ilusão de que menina não pode jogar futebol”. Vale a pena ressaltar, entretanto, que apenas Laura jogava com os homens no contexto estudado pelo autor.

<sup>99</sup> Como se aprende Física na escola, sem ser participante do mundo dos físicos (LAVE e WENGER, 1991).

mulheres deveriam ser ‘belas, maternais’ e femininas”. Na década de 80, o futebol feminino (sob pressão) foi oficializado no país (COSTA, 2006). Sem legitimidade, entretanto, a legalidade não garantiu a participação feminina no futebol. Como afirma Costa (2006, p. 126)

Não é verdade que mulher naturalmente não se interesse por futebol ou naturalmente não saiba jogar futebol. Também não é verdade que futebol seja coisa de homem. Mas muitas mulheres ouviram e até reproduziram essas assertivas durante muito tempo, porque a configuração tanto simbólica quanto concreta dos espaços ocupados pelo futebol pertence, primordialmente, aos homens.

No bairro Universitário, para se tornar participante periférico do futebol (que, conforme Lave e Wenger, 1991, é o que permite o engajamento/aprendizagem,) o mais básico requisito era ser do sexo masculino. Assim, um rapaz podia até se considerar sem aptidão para o jogo, mas jamais sem legitimidade de participação. Portanto, participantes legítimos da prática social, os homens eram quase “obrigados” a participar desse universo. Lidar com as questões que envolvem a produção desse esporte, exige, pois ultrapassar o limite da denuncia da dominação do feminino pelo masculino e retomar o debate sobre o conceito de gênero proposto por Scott (1995) e Machado (1998). Para Scott (1995, p.75), “o termo gênero não implica necessariamente uma tomada de posição sobre a desigualdade ou o poder, nem tampouco designa a parte lesada (e até hoje invisível). A autora afirma que o termo gênero, “é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro”. Acrescenta que o gênero rejeita explicações biológicas para “designar as relações sociais entre os sexos”, como forma de indicar construções culturais. Para Machado (1998, p. 117), os “estudos de gênero” sugerem mudança significativa no olhar sobre a questão das relações socioculturais entre homens e mulheres, na medida em que “afirmaram a primazia metodológica de investigar as relações sociais de gênero sobre a investigação das concepções de cada um dos gêneros”.

Essa perspectiva possibilita reflexões interessantes sobre as práticas futebolísticas, pois permite observar que, para além da dominação masculina, há um discurso que se estabelece na educação do masculino e do feminino, ficando homens e mulheres marcados nessa relação cultural — nessa construção/educação do corpo. Se às mulheres foi negada historicamente a participação no futebol, aos homens essa inclusão foi imposta, ou seja, a identidade masculina no Brasil está,

em grande medida, atrelada à intimidade com essa prática cultural. Enquanto as mulheres que constituem a *habilidade* futebolística são estigmatizadas (“*Maria homem*”), os homens que se distanciam desse modelo sofrem discriminações que colocam em questão a afirmação da sua identidade masculina (homens que não jogam futebol são “*maricas*” ou jogam como “mulherzinha”).

No Universitário, meninos, jovens e homens (ou seja, o masculino) eram praticantes legítimos da prática social futebolística. Isso não significava ausência das mulheres nem que os iniciantes iam se tornar participantes plenos da prática (o que é outra questão). Isso porque, no interior da cultura futebolística, havia múltiplos processos de enfrentamento e tensões que podiam redefinir a participação e a permanência no jogo social. A legitimidade da participação masculina no futebol não indicava, portanto, homogeneidade e permanência na prática: trajetórias diferentes eram constituídas nas e das práticas de futebol do bairro.

## 4.2 - A aprendizagem cotidiana do futebol

*O mar está levemente encrespado e pequenas ondas quebram na praia arenosa. O senhor Palomar está de pé na areia e observa uma onda. [...] Não está absorto, porque sabe bem o que faz: quer observar uma onda e a observa. [...] O senhor Palomar vê uma onda apontar na distância, crescer, aproximar-se, mudar de forma e de cor, revolver-se sobre si mesma, quebrar-se, desfazer-se. A essa altura poderia convencer-se de ter levado a cabo a operação a que se havia proposto e ir embora. Contudo, isolar uma onda da que lhe segue de imediato e que parece às vezes suplantá-la ou acrescentar-se a ela e mesmo arrasta-la é algo muito difícil, assim como separa-la da onda que a precede e que parece empurrá-la em direção à praia, quando não dá até mesmo a impressão de voltar-se contra ela como se quisesse fechá-la. Se considerarmos cada onda no sentido da sua amplitude, paralelamente à costa, será difícil estabelecer até onde a frente que avança se estende contínua e onde se separa e se segmenta em ondas autônomas, distintas pela velocidade, a forma, a força, a direção. Em suma, não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos que concorrem para formá-la e aspectos também complexos que a essa dá ensejo”. [...] “O senhor Palomar está procurando agora limitar seu campo de observação; se tem presente um quadrado de, digamos, dez metros de praia por dez metros de mar, pode levantar um inventário de todos os movimentos de ondas que ali se repetem com frequência variada dentro de um dado intervalo de tempo. A dificuldade está em fixar os limites desse quadrado, porque, por exemplo, se ele considera como o lado mais distante de si a linha em relevo de uma onda que avança, essa linha ao aproximar-se dela irá, erguendo-se, ocultar de sua vista tudo que está atrás; e eis que o espaço tomado para exame se destaca e ao mesmo tempo se comprime. (CALVINO, 1994, p. 7 – 9).*

Após um ano de coleta de dados e a produção de páginas e mais páginas de notas de campo e de entrevistas, era impossível escapar a esta pergunta: Como dar legibilidade aos dados coletados, à experiência do campo? Afinal, o mundo não se organiza em categorias explicativas. Como afirma Atkinson (1992, p. 5), “o mundo social não se apresenta para nós na forma de tese, monografia ou artigo de jornal”. Os dados acumulados “dia a dia, semana a semana e mês a mês não produzem automaticamente um entendimento organizado em termos de temas e capítulos”. Nós é que tentamos transformar “a complexidade densa da vida cotidiana em uma estrutura linear”. Atenta a essa complexidade da prática social cotidiana fui tentando, como alguém que tece uma trama com muitos fios, compor a aprendizagem do futebol — tarefa difícil, já que nas práticas futebolísticas, cuja a aprendizagem de tão sutil é chamada de dom, muitos elementos parecem escapar.

Para desvelar os modos de aprendizagem, coloquei foco na produção do futebol no bairro Universitário, procurando analisar como os jovens, a partir do

envolvimento na prática social, se transformavam em praticantes, ou seja, como **os jovens iniciantes se tornavam veteranos**. Esse engajamento/aprendizagem, no futebol do bairro me dava, contudo, a mesma impressão da onda observada pelo personagem *Palomar* de Ítalo Calvino: sem início nítido, sem fim delimitado. Por onde começar? Como focar as aprendizagens dos jovens (heterogêneos também em relação à participação no futebol) e, ao mesmo tempo, considerar os diferentes interlocutores desse processo dinâmico e multifacetado? No bairro Universitário o futebol era produzido nas relações entre crianças, jovens e adultos, em contextos diferenciados, como relata Pelé (12 anos): “*Joga adulto também com nós, tem vez que eu joga até com os cara grande lá da favela, os cara já maior, eles fala você quer jogar? Eu falo, quero. Aí eu joga lá com eles*”. Buscando desvelar os modos de aprendizagem, centrei esforços de descrição/análise nos modos de participação dos jovens na prática a partir do conceito *participação periférica legitimada* (LPP), proposto por Lave e Wenger (1991). Com isso, pude focar os recursos de aprendizagem da prática social. Como sugerem os autores, tentei superar a noção de aprendiz individual e descentralizar a análise da figura do mestre (pedagogo) e do ensino. Desse modo, o engajamento dos jovens no futebol é descrito na produção cotidiana em diferentes contextos do bairro: escola, Praça de Esportes, campo de futebol e outros campos da cidade em os jovens pesquisados tiveram acesso ao futebol.<sup>100</sup>

Imbuída de fazer um exercício semelhante ao de *Palomar* (que observa uma onda para compreender seu movimento), tentei dar legibilidade ao processo (também circular) de aprendizagem do futebol. Buscando resposta nas categorias nativas, recorri à denominação compartilhada nos contextos de produção desse esporte. Como uma lente de aumento para as formas de participação, nos jogadores *de fora*, encontrei mais que uma expressão para tratar os menos habilidosos, mas uma forma de falar dos iniciantes.<sup>101</sup> Sendo assim, os *de fora* foram tomados como a

---

<sup>100</sup> As aprendizagens que descrevo neste item ocorreram com jovens dos 10/12 anos aos 17/18 anos de idade. Sobre o recorte dessa faixa etária duas considerações ainda devem ser feitas. A primeira é que, obviamente, os jovens já haviam incorporado uma série de elementos significativos da prática. Afinal, no contexto brasileiro, os jovens estão, desde muito cedo, imersos numa rede de relações das quais o futebol não é só parte, mas elemento central. A segunda é que, essa faixa etária (ampla) possibilitou observar jovens/iniciantes e jovens/veteranos elaborando, produzindo e aprendendo o futebol.

<sup>101</sup> A imersão no contexto investigado, associada a uma ampla produção bibliográfica na área da Educação Física sobre os modos de organização dos esportes, permite abordar a *de fora* como o espaço dos menos experientes. Portanto, quanto mais iniciante for o jovem, maior a participação como *de fora*.

ponta do processo de participação/aprendizagem, como um tipo de participação periférica no jogo.

#### 4.2.1 - “A próxima de fora é nossa”: uma ponta para o processo

Uma maneira muito recorrente de entrada dos jovens iniciantes no futebol, no Universitário, era a *de fora*. Esse tipo de participação (observada nos contextos de produção do futebol com grande número de jogadores) caracterizava-se como um tipo de revezamento em que os jovens disputavam uma oportunidade de participação e de permanência no jogo.

No bairro era possível observar duas maneiras de ser participante *de fora* no futebol: os times *de fora* e os jogadores *de fora*. Quando o número de jogadores *de fora* equivalia ao número de jogadores de um time em campo, os jovens que aguardavam a oportunidade de jogar constituíam novo time que iria disputar o próximo jogo contra aquele que fizesse determinado número de gols primeiro ou que estivesse vencendo o jogo ao final de 5 minutos. Casos de empate eram decididos por sorteio/*par ou ímpar*.<sup>102</sup> Acontecia muitas vezes, entretanto, de o número de interessados em participar do futebol na *de fora* não atingir o número de jogadores necessários para formar um novo time. Quando isso ocorria, os jogadores excedentes ocupavam a posição *de fora* e passavam a substituir os jogadores do time que perdeu o jogo.

Nas aulas de Educação Física e no entorno do Racing, a composição dos times era feita por processos de seleção. Mas, parecia consenso que o lugar dos iniciantes (no grupo ou no futebol<sup>103</sup>) era a *de fora*, exceto quando ele era amigo ou mantinha outros vínculos com aqueles que escolhiam os jogadores para compor os times ou quando a escolha era feita pelo professor de Educação Física<sup>104</sup>. Isso ocorria seguidas vezes, com três jovens que, por serem menores em relação aos colegas de turma, denominei de pequeninos, numa turma da 6ª série:

---

<sup>102</sup> A definição do número de gols para a troca de times tinha relação com o número de interessados em participar do jogo. Jogos com muitos praticantes na *de fora* eram definidos por um gol ou cinco minutos, jogos com poucos *de fora* podiam ser definidos por dois gols.

<sup>103</sup> Quando o jovem era iniciante apenas em relação ao grupo, precisava (além de apresentar a *habilidade* futebolística) participar dos momentos de sociabilidade com o grupo para ser aceito como parte dele.

<sup>104</sup> Em muitos momentos, a seleção de times era feita por *par ou ímpar*: quem ganhava a disputa iniciava o processo de seleção.

[...] Quando o professor apita o fim do tempo de jogo das meninas, os meninos logo se organizam para o futebol escolhendo os jogadores para compor os times. Com um grupo na *de fora* o professor avisa: “—Um gol”. O jogo é iniciado. Muitos jovens aguardam a vez de jogar da lateral da quadra esportiva da escola. Três jovens (pequeninos), que fazem parte da *de fora*, esperam a vez de jogar brincando de chutes e passes com uma bola velha. Após o primeiro gol, saem alguns jogadores do time perdedor e aqueles que estavam *de fora* entram no jogo. Os pequeninos percebem que não foram incluídos no time e avisam ao grupo: “— A próxima *de fora* é nossa”. Após novo gol, eles entram no jogo. Imediatamente outro gol é feito pelo time que segue ganhando todos os jogos e novamente os pequeninos voltam a brincar de futebol nas laterais da quadra. O jogo segue com o revezamento de alguns jogadores. Os pequeninos entram em um novo jogo, escolhendo jogadores do time perdedor para substituir. Basta a saída de bola para que outro time vença novamente. Eles jogam uns 10 segundo e voltam a ficar na *de fora*. [...]

Num jogo de inclusão/exclusão (*de fora* para dentro e novamente *de fora*), de hierarquias e de competição, mas também de aprendizagem (até das relações de poder e dos aspectos competitivos do jogo), o futebol era cotidianamente produzido. Nessa forma de organização, alguns jogadores participavam do jogo o tempo todo, enquanto outros (inexperientes/iniciantes) a todo o momento retornavam à participação como *de fora*. Sendo o último a ser escolhido, o último a entrar no jogo e o primeiro a sair nos momentos de revezamento de times, o desafio do iniciante era “suportar” os processos de exclusão do jogo e o fato de ser reconhecido pelos pares como aquele que conhece (corporalmente) menos o futebol. Uma condição para a permanência no futebol era, portanto, aceitar a participação em um jogo de subjugação/hostilização: contexto em que a própria identidade estava em questão.<sup>105</sup>

É importante ressaltar que a participação como *de fora* se constituía como um lugar de poder. No bairro Universitário os *de fora* no futebol eram os jovens do sexo masculino (participantes legítimos da prática social, conforme foi visto). As mulheres jamais ocupavam essa posição de jogo. Quando jogavam futebol nas aulas de Educação Física e no recreio, elas permaneciam em grupos fechados, do início ao fim, com as mesmas jogadoras. Só se tornava *de fora*, portanto, quem de certa forma já era de dentro, ou seja, os jogadores que participavam dos contextos de disputa, de compartilhamento de identidades, de solidariedade e de amizades gerados/consolidados em torno do futebol.

---

<sup>105</sup> É importante ressaltar também que, além da sociabilidade masculina, o que levava muitos jovens à “compulsividade” do jogo era interesse pelo profissionalismo (o desejo de ser jogador profissional).



Certas maneiras de jogar futebol com *de fora* eram produzidas no bairro. Assim, enquanto, na quadra da EECJP, a maioria dos jogos com *de fora* se aproximava da forma “convencional”, no entorno da área do gol no campo de futebol do Racing, outros grupos realizavam *pequenos jogos*: futebol de dupla, trios e quartetos, jogos sem goleiro, jogos com goleiro, jogos com dois goleiros, etc. Sendo assim, em dimensões menores do campo e com regras combinadas a cada situação, uma multiplicidade de formas de jogar podia se observada:

*Dois jovens ao gol formam um time contra dois jovens na linha. O jogo começa com um chute a gol na marca de pênalti. Quando os goleiros defendem (sem apreender a bola), o rebote passa a ser alvo de disputa entre os dois jovens que atacam e um dos goleiros passa a jogar na linha, ficando apenas um para defender nova tentativa de gol. Quando os jogadores de linha conseguem fazer o gol, novos goleiros passam a compor o jogo. Quando um dos goleiros apreende a bola, há troca de posições: os goleiros passam a jogar na linha e o grupo que aguarda a vez de jogar (de fora) vai para o gol. Quem está na de fora espera nova vez de jogar assistindo ao jogo sentado perto do local, dentro do campo.*

O tempero dos jogos com times/jogadores *de fora* era a disputa, a competição. Afinal do resultado do jogo também dependia a permanência. Jogos de futebol com *de fora* exigiam participantes que suportassem as tensões e as exclusões presentes no esporte. Nem todos, pois, se submetiam a esse processo. Damo (2005, p. 158) afirma:

*É pelo fato que se naturalizou, entre nós, o futebol como prática masculina, que se espera de meninos e meninas, atitudes diferenciadas. Meninas atrapalham não apenas porque não dominam as técnicas corporais, senão que são percebidas pelos meninos como propensas a não se deixarem absorver pelo jogo, e raramente o fazem. Medir-se, hostilizar-se, fazer tremer, subjugar e, sobretudo, faze-lo aberta e publicamente – razão pelo qual o jogo constitui uma ocasião privilegiada – é um arbitrário imposto aos meninos e os jogos são absorventes na medida em que suscitam tais atitudes. Todos, meninos e meninas, são hostilizados no jogo, com a diferença de que se espera dos meninos que eles permaneçam no jogo [...].*

O paradoxo da participação como *de fora* estava no fato de que os iniciantes tinham de apresentar *habilidade* futebolística para participar, porém tinham de participar/praticar para constituir *habilidade*. Aprender a lidar com essa tensão — de fazer parte, mesmo não estando à altura dos demais praticantes, e, ao mesmo tempo, ter que participar para estar à altura — era fundamental para os iniciantes.

Como *de fora*, os iniciantes participavam momentaneamente do jogo e realizavam longos períodos de observação — momentos em que mesmo os que pareciam dispersos sabiam o resultado do jogo ou o tempo que faltava para a sua vez de jogar. Assistir aos jogos de futebol não significava, portanto, estar passivo ao que acontecia. Ao contrário, significava ocupar uma posição em que era possível perceber facetas não disponíveis aos jogadores (como um tipo de prática de futebol). Como afirmou Pelé, assistindo ao jogo também se aprende a jogar: “*Eu aprendo vendo, olhando eu aprendo, senão meu professor ensina isso, mas eu olho assim, eu vejo os outros jogando aí eu olho e aprendo, fácil. [...] É por isso que eu gosto muito de jogar futebol, desde pequeno*”. A observação era, portanto, uma prática central à participação/aprendizagem do futebol.<sup>106</sup>

Era da observação conjugada à experimentação do jogo que os jovens “*de fora*” aprendiam também a compor os times. Aprender a escolher parceiros era uma estratégia imediata de participação desses jovens, pois dela também dependia a possibilidade de permanência no futebol. Geralmente os mais experientes é que escolhiam os times. Quando um iniciante era levado a realizar esse processo — o que ocorria apenas nas aulas de Educação Física na EECJP, quando o professor intervinha na organização dos times — muitas vezes, jovens mais experientes discretamente *sopravam* ao ouvido os nomes dos jogadores a serem escolhidos.<sup>107</sup> Contudo, no exercício de participação e de observação do futebol, os iniciantes iam refinando o olhar sobre o jogo e sobre os parceiros que podiam permitir que obtivessem sucesso e, conseqüentemente, saíssem do revezamento. Isso porque o time que vencia permanecia inalterado. Mas as relações sociais no futebol eram complexas e outros elementos também faziam parte do processo. Assim, relações de amizade, por exemplo, podiam impedir que um *de fora* (no momento da substituição dos jogadores) retirasse do jogo um amigo iniciante.

Constrangidos socialmente a participar do futebol e obter sucesso, os *de fora* não eram, contudo, homogêneos nas ações dentro e fora do jogo. Enquanto aguardavam a vez de jogar, misturavam-se aos veteranos na realização de práticas diversas: exercitavam manobras com a bola e jogadas de futebol fora do campo. Essas práticas de futebol ocorriam simultaneamente a todas às “modalidades” de

---

<sup>106</sup> Sobre observação como modo de aprendizagem, ver Rogoff, Paradise, Correa-Chávez E Mejía-Arauz, 2003.

<sup>107</sup> Prática observada também no Aglomerado da Serra – Pesquisa Rede CEDES.

jogo de futebol (dos jogos escolares aos jogos do campeonato). Em vista da singularidade e da importância dessas práticas para a aprendizagem do futebol, procurei sobre elas colocar foco.

#### **4.2.2 - “Chutando que você aprende”: ensaios de futebol no bairro Universitário**

No bairro, os jovens realizavam práticas futebolísticas múltiplas em contextos diferentes. Muitas ocorriam no entorno de outros jogos de futebol, por exemplo. Nas aulas de Educação Física, alunos que ficavam na *de fora* aproveitavam a oportunidade para “experimentar” a bola nas laterais da quadra. Nas imediações do bairro (em casa, na rua, na praça), jovens realizavam cotidianamente manobras futebolísticas. No campo de futebol do Racing, jovens que observavam as práticas (os treinos de futebol dos times do bairro e dos alunos do Projeto Social, as práticas de futebol de lazer de grupos e os jogos amistosos e campeonatos no fim de semana) exploravam movimentos do corpo com a bola e/ou aproveitavam os intervalos dos jogos para ocupar o campo de futebol com um “*bate-bola*” (situações em que jovens, crianças e adultos se apropriavam do espaço “sagrado” do jogo de futebol no bairro). Como afirma Damo (2005, p.166), o aprendizado do futebol no bairro não era “instrumental, consciente e desconexo da sociabilidade como um todo”.

Quando dois/três jovens se encontravam no entorno do campo, na quadra ou no pátio da EECJP, na rua ou na Praça de Esportes do bairro, e algum deles tinha uma bola (ou qualquer objeto que a substituísse), imediatamente se iniciava uma movimentação. Entre praticantes de diferentes idades (mas, principalmente, jovens) o futebol se desdobrava em repetidas execuções de pênaltis com ou sem goleiro, de lançamentos da bola na área de gol para a finalização do colega, de tentativas de realização de diferentes gols (de bicicleta, de cabeça, etc.), de chutes de escanteio direto a gol ou para o colega finalizar a jogada com a cabeça ou de voleio (geralmente os mais audaciosos), de pedaladas (correr com a bola fazendo passagens do pé em torno dela), de controle da bola (chutinhos), de diferentes dribles (chapeuzinho, fintas, etc.), de passes com o peito do pé, de calcanhar, de cabeceio, de recepção da bola no peito (“arrematar no peito”) e chute, enfim, de diferentes possibilidades de uso do corpo/bola no futebol. Mas, se o grupo aumentava, com a chegada de pelo menos mais duas/três pessoas, novo jogo podia

ser criado. Afinal, onde havia um grupo de jovens e uma bola havia sempre um *peruzinho/bobinho*.<sup>108</sup>

No decorrer da pesquisa de campo, chamou-me a atenção a intensidade do envolvimento dos jovens nessas práticas. Rotineiras e exclusivamente masculinas, a maioria delas não possuía denominação específica entre os “nativos”. Por ocasião do registro das notas de campo, a esse tipo de engajamento na prática do futebol dei o nome de *ensaios*. Isso me permitia expressar uma forma específica de interação do jogador com a bola e com os outros jogadores. Foi na leitura do texto de Ingold (2000, 2001), entretanto, que encontrei reforço para o uso dessa denominação. Assim, uso o termo *ensaio* duplamente: como expressão do dado de campo e como incursão teórica.

Segundo autor (2001, p. 21) a aprendizagem (ou processo de *habilitação* que se constitui na prática) envolve observação e imitação. A imitação não é, contudo, “uma transcrição automática de dispositivos cognitivos de uma cabeça para outra” (INGOLD, 2001, p.130).<sup>109</sup> Ela é um processo “desenvolvimental” que ocorre em um ambiente, ou seja, a imitação — que envolve tarefas repetidas e exercícios — é um aspecto da vida da pessoa no mundo.<sup>110</sup> Tomando como exemplo as práticas do ferreiro, Ingold (2001, p. 21) afirma que seus movimentos não podem ser entendidos como produto de um “programa motor fixado” conseguidos “através de aplicação de uma fórmula”. Mais do que “mera” execução técnica, as mãos do ferreiro são guiadas pela percepção e a repetição rítmica do movimento é constituída na interface com o ambiente (INGOLD, 2000, p. 190). Carregados de intenção, os movimentos são continuamente responsivos a cada mudança de situação (INGOLD, 2000, p. 414) e, desse modo, são sempre diferentes (em relação ao anterior), pois

---

<sup>108</sup> Em círculo, os jovens trocavam passes entre si, ao mesmo tempo em que impediam que um dos jogadores (o *peruzinho/bobinho*) alcançasse a bola. Quando o *peruzinho/bobinho* conseguia tocar a bola, imediatamente, trocava de posição e o último jogador a tocá-la tornava-se o novo *peruzinho/bobinho* indo para o centro do círculo. No jogo era permitido usar (no toque com a bola) as mesmas partes do corpo que é permitido usar no jogo de futebol: pés, cabeça, peito, coxa, etc. Nunca reter ou tocar a bola com as mãos. Tratava-se de um jogo que podia ser realizado em qualquer lugar e que, muitas vezes, era usado como uma prévia para a organização de outros jogos (era aquecimento para os jogos oficiais, era jogo “pré-desportivo” no projeto social, era tempo de espera da pelada, era espaço de transição dos jogadores *de fora*). Porém, mais do que isso, o *peruzinho/bobinho* também possuía uma lógica de organização própria — não apenas de prévia dos jogos que lhe sucediam.

<sup>109</sup> Contrapondo-se à ciência cognitiva convencional Ingold (2001), Maturana e Varela (2005), Varela (1992) e Toren (1999) questionam abordagens sobre a aprendizagem como aquisição de representações separada do fazer.

<sup>110</sup> “Sem dúvida, pessoas criadas em diferentes ambientes aprendem a perceber o seu entorno, e a agir dentro dele, de diferentes modos” (INGOLD, 2001, p.134).

se efetivam em condições ambientais diferentes a cada momento. O que o praticante faz, quando parece apenas repetir, são “ajustamentos” contínuos do movimento no curso da tarefa emergente. Assim, a performance exige *habilidade* de coordenar ação/percepção (INGOLD, 2001, p. 23 - 24).

Para Ingold (2000, p. 414), a constituição da *habilidade* (do ferreiro, por exemplo) não se dá espontaneamente, sem preparação. Ao contrário, ela envolve muita prática, exige *ensaio*. Segundo o autor (2001, p. 131) a capacidade de percepção e ação, nas diferentes práticas humanas (como andar, atirar, reter, etc.), são constituídas por meio da prática e do treino no ambiente característico da atividade e, sobretudo, sob a orientação/guia dos mais experientes. O ensaio — ou processo de “repetir o mesmo movimento como uma preparação ou condução para o seu desempenho prático” (INGOLD, 2000, p. 418) — é, então, a experiência de movimentos em diferentes circunstâncias/ambientes. Na conceituação do autor, o *ensaio* é tratado como forma fundamental de aprendizagem, ou seja, como processo de incorporação a partir do exercício de mergulho no que se está aprendendo. O *ensaio* é, então, uma forma de entendimento na prática. Nas palavras do autor (2000, p. 416), o tipo de *know-how* alcançado no contexto da prática é “processo de habilitação, no qual a aprendizagem é inseparável do fazer”.

Iniciados na infância, os *ensaios* constituem experiências masculinas no futebol, que se desdobram no decorrer de todo o processo de participação na prática social. A recorrência nos relatos dos praticantes e a redundância nas notas de campo permitiram compreender que se tratava de práticas ordinárias entre os jovens do bairro. É como relatou Schiva:

*Quatro anos eu tinha quando meu pai me deu a bola. [...] Já brincava só de ficar jogando, era bola de plástico, eu ficava brincando, **jogando na parede** pra bola voltar em mim e eu ficava brincando, chutando de qualquer jeito, derrubando os trem da minha mãe dentro de casa. (Grifos meus)*

Diferente, por exemplo, da aprendizagem do boxe — em que a prática se concentra no espaço institucionalizado da academia e, predominantemente, na presença de um mestre/treinador (WACQUANT, 2002)<sup>111</sup> — os *ensaios* futebolísticos faziam parte das interações masculinas cotidianas em casa, na rua, na

<sup>111</sup> Outro texto que se tornou profícuo no processo de escrita deste trabalho (pelas possibilidades de aproximação no trato com a questão da aprendizagem) foi o trabalho de Loic Wacquant (2002) — *Corpo e Alma: notas etnográficas sobre um aprendiz de boxe*.

escola, no campo de futebol, etc. Mesmo sem um espaço/tempo específico, sem a presença de um mestre/professor, os *ensaios* de futebol eram práticas fluídas, difusas que conjugavam aspectos aparentemente inconciliáveis: a aprendizagem se dava de forma intensa e, ao mesmo tempo, opaca, porque, fora das situações de ensino, a aprendizagem ganhava pouca visibilidade.

Uma singularidade dos *ensaios* — que os torna atraentes, sobretudo para os iniciantes — era que neles o jogo de corpo realizado ocorria, predominantemente, fora das situações de competição (e/ou ritual) inerente ao esporte. Como um jogo-exercício para todas as configurações do futebol, não havia entre os jogadores, portanto, uma preocupação imediata com vencer. Nos *ensaios* de futebol (em que pegar o jeito do corpo se sobressaia aos demais aspectos da prática social) não estava em questão a superação do outro, mas a superação dos limites que separam a bola do corpo.<sup>112</sup> Isso não quer dizer que se tratava de práticas fáceis e/ou repetitivas. Os movimentos futebolísticos produzidos pelos jovens do bairro, nos *ensaios*, eram dinâmicos e complexos. Por exemplo: receber passes de diferentes modos (rasteiro, meia altura, alto, etc.), de diferentes parceiros, de diferentes lugares do campo, sob diferentes velocidades e forças imprimidas à bola, em diferentes contextos, etc., implicava a execução de diferentes movimentos dos praticantes. Portanto, os jovens não estavam fazendo sempre a mesma coisa. Nas horas que passavam trocando passes, chutando e/ou realizando manobras com a bola, eles estavam ensaiando ou tentando repetir o resultado da ação sob condições adversas. Assim, mais que repetição/reprodução, os jovens exercitavam/experimentavam o futebol e, desse modo, aprendiam a coordenar os movimentos do corpo. Como afirma Ingold (2000, p. 190) colocar o foco sobre o caráter habilitado das práticas humanas (e não no produto final) é fundamental para a compreensão do processo, porque o que se repete a todo o momento é o resultado do movimento, e não o movimento em si. Sendo assim, é o foco do observador que causa a impressão imediata de repetição/reprodução de movimentos.

Apesar dos praticantes que consideravam o futebol inato, o movimento futebolístico não vinha naturalmente. Os *ensaios* no bairro Universitário eram, pois, um importante modo de incorporação da *habilidade* futebolística: uma forma de aprender que envolvia esforço e ludicidade. A importância dessas práticas para a

---

<sup>112</sup> Ou, como poderiam dizer Maturana e Varela (2005), do sistema bola-corpo.

aprendizagem do futebol foi destacada pelo o professor de Educação Física da EECJP:

*Você pode pegar menino que nunca foi em escolinha de futebol e que já sabe dominar a bola e chutar, a maioria já pega, jogando bola na rua, jogando em casa, chutando em parede, o pai pega e vai ensinar, ele pega isso tranqüilo. [...] eu nunca fui em escolinha. Na aula de educação física o professor não ensinava isso pra gente no rola bola. Então, chutando bola na parede, chutando que você aprende a dominar, chutar com o pé, depois que você vai ver. (Grifos meus)*

A narrativa do professor, somada às observações de campo, suscitam ao menos duas reflexões sobre os *ensaios* de futebol, como modo de aprendizagem. A primeira é, conforme já foi dito, a importância dessas práticas como experiências fundamentais à incorporação do jogo (por exemplo: domínio). A segunda é que, apesar da multiplicidade de práticas que podem estar sob a denominação *ensaios*, pode-se dizer que havia pelo menos dois tipos de *ensaios* no bairro Universitário: *ensaios* “solo” (“*chutando bola na parede, chutando que você aprende a dominar*”) e os *ensaios* “guiados”: (“*O pai pega e vai ensinar*”). São esses tipos ou situações de produção dos *ensaios* a que passo a dar relevo.

#### **4.2.3 - “Tem hora que eu fico fazendo exercício”: *ensaios* “solo”**

Os *ensaios* “solo”, neste trabalho, são aqueles em que o praticante, no empenho de movimentar-se com a bola, seguia realizando práticas futebolísticas sozinho. Nesse tipo de *ensaio*, a ausência de uma relação imediata com outro praticante não significava falta de referência. Pelo contrário: as jogadas de sucesso amplamente divulgadas na mídia e os *lances* dos mais experientes do futebol local eram fomentadores de múltiplos *ensaios* entre os praticantes. O relato de Pelé, que diariamente tentava com afinco, realizar movimentos futebolísticos diferentes, é um exemplo.

*Tem hora que eu fico... faço ali só uma coisa, só pra conseguir, até eu conseguir. [...] Lá dentro da casa, lá dentro de casa tem espaço aí eu só fico chutando na parede, brincando assim com a bola, fazendo um tanto de coisas com a bola, tem hora que eu fico fazendo exercício, fico fazendo um tanto de coisas. (Grifos meus)*

Passar muito tempo chutando uma bola na parede (como descreveu Pelé) pode até parecer uma prática simples ou de menor importância, quando se tem

como horizonte a complexidade do jogo de futebol. Contudo aprender a mover-se num espaço limitado, aprender a situar-se em relação às outras pessoas e outras práticas que ocupavam o mesmo contexto, aprender a desviar a bola de objetos ou mesmo impedir que ela ultrapassasse o muro de casa, aprender a imprimir força e direção adequada à bola e, ao mesmo tempo, acertá-la num ponto “ideal” ou que permitisse ela retornar sob condição de domínio são apenas aspectos desse tipo de prática que permitem perceber a complexidade da atividade. Exercitando-se na parede, o praticante buscava a construção de um domínio dos movimentos do corpo com a bola (na relação com o entorno).<sup>113</sup> De outro modo, é importante ressaltar também que, mesmo quando Pelé realizava seus *ensaios* de futebol, ele tinha a sua disposição um conhecimento coletivo.

Produzir (no próprio corpo) gestos futebolísticos de outros exigia *ensaio* exaustivo. Afinal, para os praticantes, não bastava conseguir realizar determinado movimento uma vez (como um *golpe de sorte* que, no bairro, é o mesmo que “*cagada*”). Era preciso que esse movimento passasse a fazer parte do rol de movimentos de que o praticante pudesse valer-se em situações da convivência com os pares, na prática social. Portanto, em situações específicas de jogo e em contextos onde era solicitado a demonstrar o domínio do gesto futebolístico. Esses contextos de sociabilidade juvenil do bairro se tornavam contextos de encenações de virilidade/masculinidade. Além disso, os *ensaios* de futebol funcionavam como possibilidade de exibições de *habilidade*, da perícia do jogador com a bola. Era com essa motivação que Pelé investia tempo e energia nos *ensaios*: “*até eu conseguir*”.

Como Pelé, muitos outros jovens do bairro Universitário passavam muito tempo realizando *ensaios* “solo”: *chutinhos/controle*, chutes na parede, *pedaladas*, *chapéu*, peripécias de equilíbrio (a bola no pescoço, nas costas, na cabeça, etc.). É a importância dessas práticas, tão visível e intensa no cotidiano dos jovens (e tão invisível como modo de aprendizagem para muitos praticantes) que parece ter sido antevista por Biruga (técnico do Racing Infantil e Juvenil). Para ele é no processo de execução que os jovens aprendem a perceber o corpo: “[...] **é, ficam chutando, chutando, ele dá um chute, ele vê como ele chutou, e ele vai lembrar se ele pôs**

---

<sup>113</sup> Conversando com um professor de Educação Física (que quase chegou a jogar futebol profissionalmente e que colaborou com esta pesquisa, fazendo a leitura desta parte do trabalho) sobre os *ensaios*, ele falou sobre esses momentos como mágicos. Nos *ensaios* de futebol que realizava na infância, criava jogos imaginários e experimentava a prática do futebol como se fosse jogador (renomado) dos times profissionais.



***pouca força, se ele pôs a perna ou não***". Biruga confirmou também que os movimentos futebolísticos realizados pelos jovens no cotidiano (os *ensaios*) não eram repetitivos. Mais do que isso, ele descreveu como é sutil, dinâmico e complexo o processo de habilitação disposto nos *ensaios*. Assim, a cada execução o praticante observava, realizava um tipo de cálculo, que tinha como referência experiências prévias (não apenas suas) e produzia mudanças/ajustes do movimento no curso da atividade. A esse tipo de procedimento, que possui transformações na prática, Maturana (2001, p.72) chama de recursão. Em outras palavras, o conjunto de movimentos produzidos por esses jovens no cotidiano — que aos olhos de outros aparenta um processo meramente repetitivo — é um procedimento recursivo, onde cada gesto produzido “faz referência à aplicação de uma operação sobre o resultado da aplicação de uma operação”.

O relato de Biruga confirmava também que a *habilidade* se constitui da ampla experimentação *do* e *no* futebol e que esse processo é repleto de intencionalidade, como sugere Ingold (2000, 2001). Era repetido/ensaiando e deixando-se guiar por suas observações, que os iniciantes gradualmente sentiam as coisas por si mesmos (INGOLD, 2001, p.21 - 22). Os *ensaios* futebolísticos dos jovens estavam, portanto, distantes de um mero processo de cópia ou, no sentido limitado do termo, de um tipo de reprodução da cultura. Pelo contrário, nessas práticas futebolísticas recursivas a cultura era um processo. Realizando os *ensaios*, os jovens constituíam uma corporeidade futebolística que — impregnada do contexto — era também singular. A cultura se constituía nesse exercício.

#### **4.2.4 - “Ensino ele posicionamento pra chutar a bola”: ensaios “guiados”**

Muitos *ensaios* de futebol no bairro Universitário ocorriam com a participação de mais de um praticante. Esse tipo de contexto era bastante profícuo à ocorrência de *ensaios* “guiados”: alguém procurava orientar o *ensaio* de um iniciante ou menos experientes. Essa prática podia acontecer em vários contextos de produção de futebol do bairro. Por exemplo: nos *ensaios* dos alunos que participavam do Projeto Social no campo de futebol do Racing, Lúcio (que muitas vezes permitia que os jovens realizassem suas práticas de futebol “livremente”) e outros praticantes faziam intervenções pontuais:

*Há poucos alunos para participar do futebol no Projeto Esporte Esperança/Segundo Tempo no campo do Racing. Lúcio (professor do Projeto) entrega uma bola aos jovens e fica a distância conversando com Mário e observando as práticas dos jovens. Os jovens iniciam uma movimentação do futebol próximo ao gol. Várias vezes deixam a bola correr para as posições de escanteio e, com indicações dos colegas (sobre como e onde jogar), realizam o chute. Se a jogada é realizada com sucesso, todos comemoram. Outra movimentação que se repete é a tentativa de formas diferentes de chutes a gol (quando os jogadores também levantam a bola para que os colegas possam realizar gols de bicicleta, de cabeça, etc.). Um dos jogadores pede que o colega chute a bola impondo nela o movimento de rotação na hora do chute (tentativa de gol olímpico). Após a execução, o jogador afirma: “Quase deu”. São raros os momentos de silêncio. Tudo é feito com indicações (sinalizadas com gestos e fala) sobre como realizar os movimentos futebolísticos entre os jogadores. Lúcio permanece todo o tempo dentro do campo observando à distância. De repente, ele diz a um jogador que erra o cabeceio: “—O cabeceio é assim, oh!” (monstra com gesto). Os jovens seguem realizando diferentes jogadas por longo tempo. [...]*

Como nos ensaios “solo”, nos ensaios “guiados”, os praticantes podiam, a cada execução, realizar tentativas, “corrigir” o corpo na relação com a bola, descobrir como fazer, com “infinitos” acertos e erros. Nos encontros juvenis em que “a bola rolava”, os praticantes mais experientes ajudavam os demais a compreender como abordar a bola, como posicionar o corpo para realizar embaixadas, como posicionar-se em campo, como chutar, por exemplo. Essas situações de produção do futebol, que ocorriam com frequência no Universitário, mostravam que a aprendizagem do futebol fazia parte da sociabilidade.

Outra forma de aprendizagem que ocorria nos ensaios “guiados” tinha por referência a performance imediata dos veteranos. Como guias para a participação dos iniciantes, os veteranos funcionavam como modelos da prática — o que fazia muitos jovens neles prestar atenção. Nesses contextos, a presença do outro funcionava também como presença motivadora da performance. Assim, o jovem que seguia observando/observado caprichava, empenhava-se na realização de cada gesto.

*Ensaios repetidos à exaustão* — como afirma Damo (2005, p.285), repetidos até que o praticante começasse a “pensar corporalmente, antecipando se possível, as ações”<sup>114</sup> — ocorriam no âmbito da casa (com pais, irmãos, primos, tios, etc.) e proximidades (com colegas de rua e da escola), no cotidiano escolar (com colegas de turma nas aulas de Educação Física e no recreio), no campo de futebol (com colegas de pelada, de time de várzea e do Projeto Social), etc. Nas muitas peripécias dos jogadores com a bola (que podiam se tornar pauta de longas

<sup>114</sup> A essa capacidade de agir prontamente Varela (1992, p.19) denominou presteza para ação.

conversas), eles criavam, experimentavam e imitavam jogadas. Como a possibilidade de inventar e experimentar raramente motivava exclusões, nos *ensaios* também se buscava (re)produzir (ou trazer para o próprio corpo/incorporar) as jogadas espetaculares da mídia. Assim, situações de pedaladas, dribles, etc., eram constantemente exibidas/aprimoradas por veteranos e experimentadas por iniciantes. Como um jogo de “*pegar o jeito*”, nos *ensaios* “guiados” os jovens também realizavam jogadas do futebol com jogadores posicionados em campo (cobrança de falta, pênalti, lateral, escanteio eram comuns). Esse amplo processo de experimentação permitia a execução do movimento futebolístico num jogo de “ajustamento rítmico de percepção e ação” (INGOLD, 2001, p.135).

Um foco mais aprofundado nos *ensaios* mostrou também que outras aprendizagens estavam em questão. O *ensaio* “guiado” que segue narrado por Cadu (17 anos) serve como exemplo emblemático:<sup>115</sup>

*Igual o meu primo, meu primo tem, vai fazer 07 anos, se não me engano, ele começou a jogar bola com 4 anos , ele não gostava de bola assim, eu comecei a jogar, hoje ele não larga a bola, hoje ele dorme com a bola. Agorinha mesmo, ele está estudando, cinco e meia ele chega: “— ô Cadu, vamos lá fora”. Eu tenho a maior paciência, o irmão dele não. [...] **Ensino ele posicionamento pra chutar a bola, ensino ele a bater chutinho, já bate chutinho já, 7 anos, pequenininho, vai fazer 7 anos, depois,[...] Brinco com ele, falo com ele a boleragem e tal, tipo assim, você tem [...], falo com ele, “— Tem que ser humilde, Douglas”. Igual ele fica virando a cara assim, que todo jogador faz, eu acho ruim isso. [...] Tipo assim, pega na bola assim, toca e vira a cara, discriminando o outro jogador, aí o outro jogador pode apelar. Igual ele fica brincando assim e virando a cara, eu: “— Não Douglas, vamos ter humildade e tal”. Ensino ele só o básico, ele já quer pedalar, já quer fazer tudo. [...] Chutar pro gol, posicionamento, chutar com a outra perna. Desde agora isso, desde agora chutar com a outra perna, já ta chutando com a outra perna, quando eu vou brincar com ele aqui fora, e ele vai chutar com a direita: “— Eu não. Vou parar. Tem que chutar com a esquerda”. Pra ele ir aprendendo”.***(Cadu) (Grifos meus)

Praticando futebol no terreiro de casa ou na rua, Cadu e Douglas repetiam movimentos básicos do futebol (Cadu orientava Douglas sobre posicionamento do corpo), movimentos de domínio do futebol (por exemplo, chutinhos) e aprimoravam a

<sup>115</sup> Cadu é um jovem que se destaca nas práticas futebolísticas do bairro: sempre está inserido nos jogos cotidianos (raramente fica na “*de fora*”), faz parte do time juvenil do Racing como titular e já atua como reserva no Júnior do Racing. Segundo ele, várias vezes foi convidado para compor times que poderiam rende-lhe inserção profissional. Chegou a treinar, por exemplo, no Cruzeiro Esporte Clube, mas foi prejudicado por seu porte físico: Cadu é “baixinho”.

execução de movimentos bilaterais (o uso das pernas esquerda e direita). As indicações de Cadu ajudavam Douglas a constituir uma percepção do seu corpo/movimento na relação com a bola e o ambiente. Um tipo de exercício prático que não comportava dicotomias (corpo/mente, biologia/cultura, pensamento/ação, ensino/aprendizagem, etc.), Cadu tentava orientar Douglas na difícil tarefa de aprender a dominar o próprio corpo e o jogo.

Os *ensaios* cotidianos de futebol, que ocupavam importante parte da vida dos dois, permitiam que Douglas fosse constituindo a *habilidade* sob a orientação de Cadu. Nesse contexto de interações — em que Cadu era portador de conhecimentos específicos e necessários para que o iniciante/Douglas pudesse se situar na prática social — a aprendizagem ultrapassava aspectos técnicos. Mais do que orientar Douglas na execução das técnicas futebolísticas, o que Cadu fazia era explicitar aspectos velados da prática social, a complexidade que envolve o jogo: a ética do futebol que requer do praticante senso de humildade incorporado. Traduzindo um tipo de resposta ética, no futebol o praticante tem que conseguir comunicar não apenas verbalmente, mas também corporalmente, o respeito para com o outro — aspectos também observados por Varela (1992) ao estudar a competência ética.<sup>116</sup>

Entendendo que a forma de se expressar no futebol (verbal e gestualmente) era inadequada à participação mais abrangente na prática social, Cadu mostrava a Douglas que, o que ele estava fazendo para afirmar-se no campo futebolístico (sobrepujando explicitamente o outro com a mania de “*bolragem*”) estava fazendo de forma equivocada/grotesca. A pretensa superioridade tão almejada pelos praticantes do jogo não seria, portanto, alcançada dessa maneira. Pelo contrário. Se, no futebol, era permitido sobrepujar/humilhar o outro, isso não podia ser feito de maneira explícita, como Douglas estava fazendo. Era necessário, pois, que ele aprendesse a se situar nesse campo de relações que constitui o futebol sem infringir regras básicas (do jogo e as sociais). Sobrepujar e humilhar o outro só é permitido de maneira velada: uma passada de bola entre as pernas, um “*chapéu*”, uma

---

<sup>116</sup> Varela (1992, p. 14), no desenvolvimento do trabalho sobre a competência ética, toma como ponto de partida as contribuições recentes da fenomenologia e do pragmatismo e daquilo que define como “*tríade de sabedoria: confucianismo, taoísmo e budismo*”. Um importante ingrediente do seu trabalho é o “esforço de evidenciar contribuições não-ocidentais, adotando, portanto um ponto de vista comparativo relativamente à experiência ética”. A tese de partida do autor é que “a ética está mais próxima da sabedoria do que da razão, mais próxima da compreensão de que a coisa deve ser o bem do que da formulação de princípios corretos” (p.13).

“*canetada*” (drible), um sorriso contido, etc. Jamais de forma direta. Cadu queria de Douglas, portanto, mais que postura física, uma postura ética em relação ao futebol.

Esse tipo de *habilidade* que Cadu queria que Douglas constituísse não é obtido por meio de informações livrescas ou transmitido pela oralidade em formas convencionais de instrução.<sup>117</sup> Disposto no próprio corpo do praticante, era, pois um conhecimento incorporado que exigia o envolvimento prático — que Douglas jamais encontraria fora da prática social.<sup>118</sup> Cadu não criava, contudo, situações para ensinar a Douglas determinados aspectos do futebol. As orientações emergiam das interações na prática. Assim, por exemplo, foi motivado pela “*bolragem*” de Douglas que Cadu expôs seus conhecimentos sobre o campo esportivo/futebolístico — o que é completamente diferente de uma aula teórica sobre o futebol no Brasil ou de um exercício com a finalidade de ensinar. Como a aprendizagem em Alcoólicos Anônimos, descrita por Lave e Wenger (1991) — em que os “veteranos que atuam como padrinhos (*sponser*) dão aos recém-chegados avisos e instruções apropriados para os passos seguintes” e os contêm à espera de que “estes se tornem preparados para um próximo passo através de uma participação crescente na comunidade” (LAVE e WENGER, 1991, p. 92) — nos *ensaios* cotidianos Cadu “guiava” os passos de Douglas no fluxo da prática emergente.

Era o “engajamento atento e situado” na prática que permitia que Douglas (e também Cadu) constituísse a *habilidade* (INGOLD, 2001). Sobre esse processo Ingold (2001) traz contribuições singulares. Segundo autor (2001, p. 138), o “conhecimento na história de vida da pessoa não é um resultado de uma transmissão de informação, mas de uma redescoberta guiada”. Como ocorreu entre Cadu e Douglas, o conhecimento se constitui no próprio sujeito, na interação com os predecessores e sob a sua direção. Para Ingold (2001, p. 14) “o processo de aprendizagem pela redescoberta guiada é mais competentemente conduzido pela noção de execução”. Assim, diz o autor:

[...] o iniciante observa, sente, escuta os movimentos do expert, e procura por meio de experiências repetidas executar o seu próprio movimento [...] para alcançar um tipo de ajustamento rítmico da

<sup>117</sup> Isso foi também observado por Wacquant (2002, p. 78) no caso da aprendizagem do boxe.

<sup>118</sup> Isso, segundo Damo (2005, p. 176), dificulta a reconversão de jogadores profissionais. Segundo o autor “as possibilidades de reconversão dos capitais futebolísticos são restritas, visto que os investimentos são demasiadamente especializados para servirem ao que quer que seja para além do futebol”.

percepção e ação que liga ao centro da performance fluente. (INGOLD, 2001, p. 141).

Como Cadu e Douglas, muitos jovens se envolviam em múltiplos *ensaios* “guiados” no cotidiano do Universitário. Neles, mesmo com diferentes tipos de participação, se elaborava no corpo a *habilidade* para o jogo. Afinal não importava ser iniciante, iniciado ou veterano. Havia sempre o que melhorar no futebol: o manejo com a bola, o domínio refinado do corpo ou leitura do corpo do outro, a compreensão mais ampla da prática futebolística. Diferente das relações pedagógicas, nos *ensaios* “guiados” a reciprocidade era o que movia a participação. Quem participava/praticava aprendia:

*Eu gosto de chutar no gol de falta, de pênalti, essas coisas aí eu gosto. [...] Drible também. Drible, nós fica brincando **com meu primo**, ele fica nervoso comigo porque eu **driblo ele toda hora, ele só fica me batendo** (ar de satisfação) brincando. [...]. **Eu brinco muito com minha família**, a minha família é grande tem muitos meninos, e nos brinca junto, toda mão na quadra. Tem vez que eu consegui ensinar, **meus irmãos**. [...] Meu irmãos pequenos. Ah, fico ensinando como que é para fazer. Tem hora que ele erra, eu falo, vou te ensinar como é que é heim, e ensino ele. Igual ele me ajuda e eu ajudo ele. [...] **Quando eu estou querendo brincar ele brinca comigo, ele vai no gol e eu fico chutando nele, senão eu fico no gol e ele fica chutando em mim. Eu brinco muito com minha família**, a minha família é grande tem muitos meninos, e nos brinca junto, toda mão na quadra.(Pelé) (Grifos meus)*

*Aqui em casa tem essa varanda aqui, só que ela era mais ampla, aí eu chamava minha irmã, **meu primo** de 12 anos, que eles não tem uma malandragem no futebol, jogavam os quatro contra mim e **eu ficava driblando pra sempre eu estar aprimorando**, vinham os quatro eu driblava os quatro, vinham os dois, eu driblava os dois. E eles sempre que a gente estava brincando, eu sempre aprimorando o drible também jogando contra eles porque eles não tem uma noção muito bem do futebol. Eles sabem que futebol você tem que fazer o gol dentro de uma casinha e pronto, eles não sabem distinguir uma falta de alguma coisa. **Eu sempre chamava eles pra brincar pra poder estar aprimorando drible, aprimorando chute, esses negócios**<sup>119</sup>.(Schiva) (Grifos meus)*

#### 4.2.5 – “Ele prefere a bola que um prato de comida”: o sentido dos ensaios

Computando o tempo de envolvimento dos praticantes nos *ensaios*, percebi que não se tratava de uma tarefa insignificante ou destituída de intencionalidade,

<sup>119</sup> Esse é o único relato que menciona a presença de mulheres nos *ensaios* de futebol. No cotidiano do bairro é rara essa participação. Uma situação específica, da qual tenho registro, ocorreu na escola quando algumas jovens participaram de um jogo de *peruzinho/bobinho* com os meninos.

porque envolvia completamente os praticantes. Essa imersão cotidiana é relatada pela mãe de um jovem (Cadu):

*Nóh! A vó dele brigava porque ele ficava jogando bola no terreiro, quebrava os vidros tudo da casa da vó dele. Quebrava os vidros da casa do tio dele [...] O negócio dele era bola. Ele ia chegando da escola e ia procurando a bola. Até hoje, hoje ele fica aqui, daí a pouquinho na hora que o meu sobrinho chega ele vai lá pra rua ficar jogando bola com ele. [...] Ele chega aqui, daí a pouquinho ele fala assim, vou lá no campo jogar uma bola. Ele não perde a mania de bola de jeito nenhum; ele prefere a bola do que um prato de comida [...]. (Dona Eduarda)*

Nos *ensaios*, os jovens do bairro (tal como Cadu) investiam tempo e energia, e levavam a sério a tarefa de domínio/constituição do próprio corpo no futebol. A busca de *know-how* mobilizava-os nessas práticas. Segundo Varela (1992, p. 28) — que toma de empréstimo a distinção entre *know-how* e *know-what* de Dewey — pode dizer-se que, mediante os nossos hábitos, “sabemos como comportar-nos”. Assim, passeamos, lemos em voz alta, entramos e saímos do ônibus, vestimo-nos e despimo-nos, “em suma, fazemos uma infinidade de atos úteis sem neles pensar”. Para Varela (1992, p. 28) esse tipo de conhecimento — “capacidade de confronto imediato” que não implica em uma reflexão e uma valoração consciente — é corporificado na prática.

Justamente porque percebiam que nos *ensaios* estavam aprendendo, os jovens eram, tomados pelo processo: um exercício do corpo e da masculinidade. A intencionalidade dos *ensaios*, ou o que movia o empenho dos praticantes, era, portanto, a constituição de um tipo de relação afinada e profícua entre corpo, movimento, bola e ambiente. Em outras palavras: jovens que realizavam *ensaios* se imbuíam da tarefa de compreender o futebol no corpo. Mas, não pelo pensamento abstrato e, sim, pela própria ação.

Os jovens do bairro Universitário se engajavam nos *ensaios* porque era isso que se esperava deles (porque há um discurso social de que homem tem que jogar futebol), mas também por outros motivos. Como os boxeadores estudados por Wacquant (2002, p. 88), os praticantes do futebol realizavam *ensaios* pelo prazer de produzir o próprio corpo (*habilidade*), pelo “prazer de vê-lo desabrochar”.<sup>120</sup> Para eles, quanto maior era a complexidade da tarefa, maior era o empenho de realização

<sup>120</sup> Em seu trabalho Wacquant (2002) narra esse processo de incorporação do pugilismo mostrando as sessões de treinamento como motivadas pelo desejo de produção do corpo boxeador.

e, conseqüentemente, a satisfação da conquista. A recompensa vinha da incorporação de um gesto difícil (como uma vitória sobre si mesmos) e do sentimento de pertencimento — uma alegria geralmente esboçada em grito de comemoração, sorriso, ou até mesmo seriedade que não combinava. Era como se estivessem afirmando em silêncio: “—*Normal!*”.

Quando, por exemplo, a bola ia, “redondinha”, cumprir o objetivo do jogador, a festa era geral. Até quem estava assistindo sorria e/ou fazia algum tipo de comentário: “—*É isso aí, fulano!*”; “—*Que é isso, veio!*”; “—*Estilo Romário!*”. Muitos jovens se empolgavam e até aplaudiam os colegas que conseguiam acertar o tempo da bola, realizar jogadas “bonitas” dos jogadores profissionais e/ou de repercussão na mídia. De outro modo, às vezes, ajudavam (mesmo com demonstrações) os colegas/jogadores com dificuldades na realização de uma dada jogada, um tipo de chute, um cabeceio, etc. Nesse contexto os praticantes eram também movidos por admiração pelos que constituíram *habilidade* (reconhecimento de que se tratava de algo difícil) e pela expectativa de serem também admirados/afirmados.

Sendo assim, nos *ensaios* os jovens se tornavam e eram, ao mesmo tempo, tornados jogadores. Como pianistas que “não precisam construir mãos para tocar, mas levam anos e anos criando mãos pianistas” (“fortes, destros, calibradas no espaço, com uma extraordinária precisão”), os praticantes do futebol no bairro Universitário não precisavam construir pernas para jogar, mas transformá-las em “pernas de jogadores” (fortes, ágeis, rápidas e lépidas).<sup>121</sup> Para isso era necessário dedicação, era necessário um esforço invisível. Para transformar gestos grotescos e desajeitados em *habilidade* futebolística, como quem bricola o futebol no corpo, a repetição não só era fundamental, como também era inovadora, ou seja, ela era preme de invenção. Compreendendo a aprendizagem como imersão e invenção, Kastrup (2005, p. 1278), ajuda a refletir sobre esse processo:

A sedimentação do aprendizado ocorre por intermédio da repetição e do ritmo de um treino que se dá por meio de um conjunto de sessões consecutivas e regulares. O sentido do treino é criar um campo estável de sedimentação e acolhimento de experiências *afectivas*<sup>122</sup> inesperadas, que fogem ao controle do eu. A regularidade das sessões tem como efeito a criação de uma familiaridade com experiências de *breakdown*/perturbações e enfim, o desenvolvimento de uma atitude cognitiva e atencional ao plano

<sup>121</sup> Depraz, Varela & Vermersch, 2003, p.100 citado por Kastrup, 2005, p 1278.

<sup>122</sup> *Afectiva* como algo que afeta o sujeito/corpo, sendo por ele incorporado.



das forças. O processo começa com esforço, por intermédio de uma atitude consciente e intencional, mas que se torna, com a prática, espontânea e inintencional.<sup>123</sup>

Nas múltiplas maneiras de jogar futebol, os jovens praticantes iam realizando *ensaios* como exercício de iniciação, de permanência e também de especialização no futebol. Mas a falta de tradição de considerar essas práticas, como práticas de aprendizagem, tornava invisível essa constituição da *habilidade* futebolística. Além disso, esses praticantes as intercalavam com a participação em outros futebolis.

#### 4.2.6 - “*Igual urubu na carniça*”: iniciantes no jogo

No cotidiano do Universitário, a presença de iniciantes, iniciados e veteranos na mesma prática futebolística era regularidade. Na EECJP, nas ruas, na Praça de Esportes e no campo de futebol, jovens que, em um dia, *ensaiavam* e/ou assistiam ao jogo, como *de fora*, no outro já eram iniciados como jogadores de futebol. A entrada em campo — na maioria das vezes para compor o time ou *cobrir* a falta do goleiro ou por amizade com algum participante — era um ponto de partida para a prática: quando o grupo avaliava e re-posicionava o jogador em relação aos demais praticantes.

Uma vez dentro do jogo de futebol, os iniciantes — que na maioria das vezes corriam de um lado para o outro, seguindo a trajetória da bola — participavam de algumas jogadas. Ficando com as “*migalhas*”, a sua tarefa parecia ser apenas “compor” numericamente o grupo e garantir a disputa entre “iguais” que o esporte prega. Assim, ficava visível em todos os jogos de futebol observados no bairro, até nos que ocorriam na escola, a posse de bola dos mais experientes, que também jogavam muito tempo entre si.

*[...] Os alunos da sexta série chegam à quadra para a aula de Educação Física, rapidamente. Muitos meninos pegam as bolas (deixadas pelo professor na quadra após a aula anterior) e começam a chutar de um lado para o outro. Outros iniciam a divisão dos times de futebol, convocando alguns colegas. Dois meninos brincam de chutes a gol. Três meninas rebatem a bola de vôlei. O professor chega e avisa: “— Na primeira parte da aula, a quadra é dos meninos”. Depois passa a interferir na divisão dos times. Os jovens fazem uma disputa (par*

<sup>123</sup> Contrária à noção de que a aprendizagem que se faz sobre o corpo não envolve invenção, Kastrup (2005, p. 1278 – 1279) recorre à origem latina da palavra: invenção (*invenire*) significa compor com restos arqueológicos. Quanto ao exemplo do pianista, a autora afirma que as mãos “não são uma invenção *ex-nihilo* nem se definem por seu aparato biológico”. “Elas (que se definem pela destreza, firmeza, precisão e perícia de movimentos dos dedos) são cuidadosamente produzidas”. [...]

*ou ímpar) pela posse de bola e o jogo é iniciado. O professor faz a chamada e depois passa a observar os alunos.*

*Os jovens têm pouco domínio de bola, desse modo, o jogo caracteriza-se por uma correria atrás da bola: jogadores se embolam em campo de jogo. De repente um goleiro “leva um gol de frango” e alguns colegas do time reclamam. Quando leva o segundo gol, o goleiro é substituído e, sob as muitas reclamações dos colegas, passa a jogar na linha. Um dos jovens que reclama (o que mais bravamente o repreende) ocupa o seu lugar. Algum tempo depois de sair do gol, o jovem volta a jogar nessa posição. Agora com a ajuda do colega que antes o repreendera, coloca uma bola fora do foco do gol e recebe elogios e incentivos.*

*Como os times são muito desiguais em termos de habilidade futebolística, o jogo acontece basicamente de um dos lados da quadra (todos em torno da bola). Do outro lado o goleiro senta ao chão e, de vez em quando, passa a jogar na linha. Dois meninos do mesmo time trocam passes em direção ao gol (driblam os colegas). Outro jogador, antes de realizar o passe, faz passagens do pé em torno da bola (“pedaladas”).*

*Alguns jovens dominam o jogo o tempo todo (têm a posse de bola). Outros correm tentando uma oportunidade de participar das jogadas (de “tocar a bola”), mas quando se aproximam dela têm dificuldade para dominá-la e acabam perdendo a posse de bola. Apenas 05 meninos não participam do jogo de futebol na quadra. Pergunto a um deles sobre o porquê de não estar jogando e ele responde: “— Não gosto. Não posso. Tenho ossos de vidro. As vezes eu jogo”. Do lado de fora do jogo, dois jovens passam a fazer embaixadas: disputam quem faz mais. Algumas meninas rebatem bola de vôlei na lateral, outras ouvem música no celular. O professor apita (é hora do jogo de queimada das meninas). Os meninos saem do espaço de jogo: passam a ocupar as laterais da quadra e a brincar de futebol com outra bola disponível. [...]*

Mesmo assim, os iniciantes participavam do futebol de forma intensa. Poucas vezes ficavam alheios ao que acontecia em qualquer parte do campo. Portanto ficavam aguardando, em movimento no campo, uma oportunidade para receber passe, “tocar a bola”, ou realizar uma jogada a gol — oportunidade em que poderiam alcançar credibilidade no grupo. Cumprindo papel pouco definido no jogo, pouco requisitados pelos pares e com pouca marcação dos adversários, muitas vezes, os iniciantes pareciam perdidos, exceto quando estavam no gol, ou seja, em posição mais definida. A singularidade dessa participação foi notada também pela necessidade que tinham de olhar para a bola na hora de “tocá-la”, na dificuldade de dosar agressividade e força, no menor controle do corpo/jogo. Participar do jogo de futebol não significava, portanto, igualdade de *habilidade* e de posse de bola. Como explicou Damo (2005, p. 154):

O domínio das técnicas propriamente futebolísticas é condição para que alguém seja notado no jogo: para que receba passes dos seus parceiros de time, denotando confiabilidade; para que faça gols, o que o tornará célebre; para que desarme os adversários, o que fará com que estes o evitem como sparing para floreios e humilhações; enfim, é preciso aperfeiçoar a técnica para assegurar uma boa

performance no conjunto, deixando de ser o último a ser escolhido, [...].

A dificuldade de simultaneamente abordar a bola e perceber as ações de parceiros e adversários fazia com que os iniciantes a “despachassem” rapidamente em qualquer direção (como quem se livra de um fardo) e os destacava. “Tensos” e “erectos” (na relação com a bola/outro), esses jovens preferiam os passes rápidos aos dribles, à condução de bola a outros confrontos com os adversários. “*Tocando*” a bola “*de dedão*” ou com outra parte do pé/corpo, iniciantes tinham o gol como foco. Portanto, a dificuldade de domínio fazia com que, muitas vezes, a bola tocasse o corpo e não o inverso. Era uma bola “espirrada” e não conduzida. Desse modo, a chance de que ela chegasse a um parceiro era menor.

Nos jogos de futebol com um grande número de iniciantes (por exemplo: jogos dos alunos das séries iniciais, nas aulas de Educação Física) havia uma característica básica: a centralização na bola. Portanto, onde estava a bola estava a maioria dos participantes. Como Biruga (treinador do Racing) explicou:

*O adulto, ele pega aqui e vira lá do outro lado. **No adulto, a bola é que corre mais.** Por exemplo, eu vou apitar um jogo de juvenil eu perco uns três quilos; adulto eu perco um quilo e meio, dois, porque é mais cadenciado, tum, tum, tum, eles tocam mais a bola. E os meninos não, parece até um, se não tiver uma coisa técnica, eles vão onde a bola vai. **Fica igual urubu na carniça.** Então aquele que tem uma colocação melhor faz três, quatro, cinco, brincando [...] (Grifos meus).*

Distante do futebol “verdadeiramente absorvente”<sup>124</sup> (as competições), os iniciantes participavam dos jogos diários dispersos pelo bairro. Como coadjuvantes, realizavam “tarefas periféricas, menos complexas e menos vitais” para o andamento da prática (LAVE e WENGER, 1991, p. 96), ou seja, tinham pouca responsabilidade em relação ao resultado do jogo e contribuição singular no seu andamento.<sup>125</sup> Assim, por exemplo, impediam que a bola chegasse ao alvo/gol por estar posicionados na trajetória ou mesmo por chutar a bola que “*sobrou*” na sua área de gol para o outro lado do campo. Entretanto não eram poupados de xingamentos

<sup>124</sup> Utilizando os termos de GEERTZ (1978), DAMO (2005, p. 154) estabelece analogia entre o jogo de futebol no Brasil e a briga de galo em Bali.

<sup>125</sup> Nas aulas de EF da EECJP eles ocupam a quadra (em diferentes posições) quando jogavam com colegas da “mesma” faixa etária. Nas brincadeiras de futebol na rua as posições no jogo dependiam da configuração do grupo: quando jogavam com jogadores maiores e menores; no Projeto Social, eles eram participantes periféricos, pois o grupo comportava jogadores mais habilidosos.

(DAMO, 2005, p. 154) — o que levava muitos a ficarem nervosos e chutar a bola para frente rapidamente. Acontecia também que nem todos ficavam conformados com o tipo de participação possibilitada. Além das tensões, reclamavam do formato excludente da prática social: “—Vocês é que não passam a bola”. Mas logo aprendiam que os conflitos faziam parte do jogo e que não deveriam jamais ser levados para fora do contexto.

De outro modo, relações de poder e camaradagem entre jogadores de idades e *habilidade* diferentes demarcavam o quadro da aprendizagem. Assim, algumas vezes, quando os experientes percebiam que estava ao gol um jovem iniciante (ou muito menor), chutavam a bola com menor força e determinação. Isso não acontecia quando estava no gol um colega maior ou *habilidoso*. O mesmo podia ocorrer em relação aos dribles. Fazer um drible bonito em um jogador *habilidoso* parecia ter mais sentido do que fazer em iniciantes (o que não significa que não ocorressem). O que fica evidente é que havia muitos tipos de futebol (futebóis) e muitas formas de agir como iniciante, iniciado e veterano (e de relacionamento entre eles).

No Universitário havia contextos pedagógicos de aprendizagem do futebol, que não eram hegemônicos. No bairro, a “relação específica mestre/aprendiz” não era característica “onipresente da aprendizagem” (LAVE e WENGER, 1991, p. 91). Ao contrário. Nem mesmo na escola o futebol era aprendido, predominantemente, nessas relações. Os iniciantes aprendiam nas interações com os mais experientes (que também estavam em processo de aprendizagem), numa relação circular e de reciprocidade — um jovem participando do aprendizado do outro.<sup>126</sup> Conforme explicaram Pelé e Brunão (dois jovens praticantes assíduos do futebol) era ao jogar futebol com os mais velhos que se aprendia mais o jogo:<sup>127</sup>

*“— Eles fala assim, você tem só que ficar calmo, você não pode apavorar, porque você joga bem, toda mão os cara fala, toda mão*

<sup>126</sup> Para MATURADA e VARELA (2005) a aprendizagem é um processo contínuo e circular. Segundo os autores, como seres inacabados, estamos sempre aprendendo: conhecer e viver são sinônimos.

<sup>127</sup> Pelé (12 anos) é um jovem iniciante que ampliou a participação no futebol no bairro no ano de 2005. Praticante do futebol na aula de Educação Física, passou a jogar também no recreio. No segundo semestre Pelé ingressou no Projeto Social *Esporte Esperança/Segundo Tempo*, ocasião em que foi escolhido para participar do time mirim do Racing. Brunão (16 anos), que já havia ultrapassado os contextos de produção de futebol vivenciados por Pelé quando iniciei a pesquisa em 2005, foi ampliando a participação no futebol de várzea e se inseriu num grupo de pelada dos jovens mais velhos que ocupavam o campo de futebol do Racing todas as tardes. Em 2007 voltei ao bairro para realizar uma triangulação de dados e fui informada sobre vários jogadores do time juvenil do Racing que obtiveram acesso ao Júnior. Brunão foi um deles.

*que eu já joguei, se to jogando bola, fazendo alguma coisa, vendo jogo, sempre eles fala...". (Pelé)*

Eliene – *Onde é que você acha que mais aprendeu?*

Brunão – *Ah, jogando peladinha com os caras mais velhos.*

Eliene – *Ah, é? Por que?*

Brunão – *Porque lá eles ensinam você a tocar. Você faz, vamos supor, você joga no ataque, eles ensinam você como que é, ensina você a tocar, ensina você a bater também, apanhar.*

Eliene – *Ah, tá. E eles te ensinam isso como, falando toda hora?*

Brunão – *Não, jogando mesmo. Eles falam, você olha aí e vai vendo como que é. Você observando e aprende.*

Logo os aprendizes iam alterando a participação por meio do envolvimento direto e crescente na prática (LAVE e WENGER, 1991). Não participavam, portanto, de um tipo de jogo específico, separado ou diferente. Engajados na sua produção, eles é que participavam do futebol de forma diferente. Como afirmam Lave e Wenger (1991, p. 110) tinham “amplo acesso aos ambientes de prática, mas pouca demanda de tempo, esforço e responsabilidade”, em relação aos veteranos. Contudo é importante ressaltar que o valor da participação dos iniciantes crescia na medida em que se tornavam 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. Cada aspecto da *habilidade* futebolística era assim repassado pelos/aos membros da prática social na prática — o que não se dava de maneira mecânica. No futebol a aprendizagem era interminável e compartilhada. Para compreender o que fundamentava esses contextos de futebol no bairro, como sugere Schérer (2005, p. 1990-1991), é necessário passar “a um outro domínio”, não mais do laboratório pedagógico escolar, mas o da própria vida.

No esporte (contexto em que a competição é inerente), a aprendizagem é condição de permanência, mas os fracassos consecutivos geram exclusão. Quem, durante algum tempo, apresentasse as mesmas dificuldades, ia perdendo a confiabilidade/credibilidade e ficando cada vez mais esquecido/excluído das jogadas, até ficar à margem do jogo. Em vista disso, o engajamento na prática futebolística podia culminar em nova forma de participação (sinônimo de aprendizagem), mas também gerar exclusão.<sup>128</sup>

---

<sup>128</sup> Observação importante nesse sentido é o fato de que, mesmo as turmas da EECJP tendo mais ou menos o mesmo número de alunos, eram as turmas de 5ª, 6ª e 7ª série que realizavam jogos de

Uma característica marcante do futebol (dos esportes em geral) são os mecanismos velados de exclusão. Assim, no bairro Universitário aos jovens do sexo masculino que tinham dificuldade de progredir/aprender, a participação não era negada abertamente. Mas ficavam “gelados” até que resolvessem abandonar o jogo. Para suportar tal processo (condição de permanência no futebol) era preciso desenvolver outras disposições. Conforme explicou Pelé (um jovem que em 2005, conseguiu ampliar a participação nas práticas de futebol, estabelecendo-se como jogador do time de futebol mirim do Racing), o importante no futebol era não perder a calma: “*Tem gente que já fica nervoso, já não quer jogar mais. Mas, ninguém vai aprender sem jogar futebol não. Você não pode ficar nervoso. Você tem que ter calma.*”

Cansados dos processos de seleção/exclusão a que eram submetidos e do que significava ser escolhido por último (sinal de inaptidão) ou mesmo do tipo de participação possibilitada aos iniciantes que demoravam a constituir *habilidade*, alguns participantes iam se ausentando dos contextos de produção do futebol.<sup>129</sup> Essa situação podia se tornar dolorosa e marcava profundamente os jovens que optassem pela não-participação. Mais do que o manejo da bola, o que estava em questão era a própria identidade dos aprendizes. Como afirma Maturana (2001, p.123) aprende-se “de uma outra ou de outra maneira na convivência com outros seres humanos”. Contudo “o conhecimento tem a ver com as ações consideradas adequadas em um domínio particular” e depende da pessoa “aceitar entrar nesse espaço de convivência no qual uma outra conduta vai ser a conduta adequada” (MATURANA, 2001, p.124).

Alguns jovens “preferiam” assistir aos jogos nas arquibancadas da escola (contexto em que a presença era obrigatória), ausentando-se de outros contextos. Isso foi o que ocorreu com Michel em 2005. Esse jovem que participou do Projeto *Esporte Esperança/Segundo Tempo* apenas no período em que as turmas estavam com poucos alunos, ou seja, quando o treino consistia em exercícios para desenvolver técnicas específicas do futebol (chutes, passes, dribles, condução, etc.). Com dificuldade de acoplar a bola ao corpo e de se relacionar com os demais

---

futebol com maior participação de times e jogadores *de fora*. Nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio poucos jovens se candidatavam à participação no futebol como *de fora*.

<sup>129</sup> Isso não significava não-participação no universo futebolístico. Muitos jovens optavam por outras formas de engajamento na prática social (LAVE e WENGER, 1991).

praticantes, Michel saiu do Projeto quando houve expressivo aumento do número de alunos e os treinos voltaram a ser no formato de jogo.<sup>130</sup>

Outros jovens do bairro também tinham dificuldade de participação no futebol.<sup>131</sup> A diferença entre eles era que, enquanto uns desistiam do jogo (e pagavam um preço por isso, conforme se verá no item sobre a identidade), outros persistiam. Para esses jovens, a possibilidade de inserção no futebol estava intimamente atrelada ao conhecimento dos contextos em que podiam se produzir como jogadores/participantes. A participação nos jogos de futebol em aulas de Educação Física (onde as chances de participação eram um pouco mais evidentes), era uma estratégia usada por jovens excluídos em algum contexto.<sup>132</sup> Outros intensificavam *ensaios* de futebol dispersos pelo bairro para produzir condições (*habilidade*) para o jogo. Contudo é importante dizer que não era só a *habilidade* que estava em questão. Participar das sociabilidades juvenis que se produziam no futebol (encontros de conversa, compartilhamento de identidades e interesses e por brincadeiras) era extremamente importante para a entrada e permanência na prática.

Ao contrário daqueles para os quais o jogo era rotineiro e envolvia, dentre outros aspectos, ludicidade e sociabilidade, aprender para alguns jovens era sinônimo de trabalho árduo. Com esses acontecia o que diz um ditado muito presente no contexto esportivo: “— *É preciso suar a camisa*”. Para entender como esses processos podiam se tornar difíceis e principalmente sobre a cotidianidade da aprendizagem do futebol, segue o relato de Mário (auxiliar do professor no projeto) sobre a aprendizagem de um aluno do *Esporte Esperança/Segundo Tempo*:

[Alberto era] *bem ruinzinho. Não tinha muita noção, e assim... começou na hora que eu entrei no projeto [...], acho que seis meses depois ele entrou, e nós percebemos que realmente... o Lúcio falou “— Não, nós vamos ter que fazer um trabalho com esse menino”. Aí... e ele tinha, e ele era tão indeciso que não sabia se ele queria*

<sup>130</sup> Conversei com Michel sobre as ausências no Projeto. Nessa ocasião ele me contou que havia recebido um bilhete do professor que, ao explicar sobre o número elevado de participantes, o excluía do Projeto. Posteriormente conversei com o auxiliar do professor no *Esporte Esperança/Segundo Tempo* sobre as ausências de Michel — quando fui informada que Michel parou de ir aos treinos do grupo (estava infreqüente).

<sup>131</sup> A saída de Michel (e de outros jovens) das práticas de futebol no campo do Racing e a ausência no futebol das aulas de Educação Física não eram, entretanto suficientes para definir a exclusão total no universo do futebol. Outras formas de engajamento na prática, como era o caso daqueles que se envolviam no futebol como torcedores, constituíam outros tipos de participação na prática social.

<sup>132</sup> Ainda que jogar com colegas da mesma idade não significasse homogeneidade, a escola era um lugar que aumentava a possibilidade de experimentação do futebol para iniciantes.

*ser goleiro, se ele queria ser jogador, jogar na linha. Aí com o trabalho, a técnica que o Lúcio dava pra ele, a gente percebeu que ele foi melhorando, melhorando, melhorando. Também ele não ficou assim, bom, bom aquele jogador maravilhoso, mas ele melhorou bastante. O chute dele, o chute dele melhorou bastante, começou a chutar até mais forte pro gol. [...] Conseguiu melhorar, conseguiu pegar aquele embalo com os meninos, conseguiu sair, porque ele dava muita bobeira e ficou mais esperto. Não fazia aquele drible, não tinha igual esse que eu te falei, esse tinha uma facilidade tremenda de driblar, de passar a bola... (se refere a outro jovem do projeto). Ele não tinha isso, ele foi adaptando depois que ele entrou no projeto, foi a partir de vários trabalho. (Grifos meus)*

Superar o medo de errar e ganhar visibilidade no grupo/jogo era fundamental para que os iniciantes saíssem dessa condição. Mas era com a prática/participação que os jovens que raramente recebiam/tocavam a bola passavam a ser requisitados no jogo. De “pegadores de restos” (ou seja, aquele que *corre pra lá, corre pra cá* e que, mesmo estando sem marcação, quase não recebe passes) alguns jogadores passavam a participantes das situações de emergência, quando apenas eles estavam livres de marcações no jogo. Começar a se distinguir dos demais iniciantes era fundamental para ser solicitado pelos membros do grupo no jogo.

Quando os jovens conseguiam compartilhar da prática do futebol de forma mais equilibrada e competente, começavam a ser percebidos pelos pares como possíveis parceiros do jogo. Deixando para trás a condição de quase “ornamento” necessário à composição do time, começavam a constituir um tipo de participação mais efetiva no jogo — conseguindo se posicionar melhor no campo e aprendendo a “tocar a bola” (o que não envolve apenas o gesto em si, mas uma ação afinada com outros). Adquiriam, pois, certa visibilidade. Com a participação crescente, em que “entendimento e experiência” estavam em constante interação ou eram mutuamente constitutivos (LAVE e WENGER, 1991, p. 52), os jovens que entraram no jogo para “cobrir” a falta do goleiro ou de outro jogador iam deixando a “de fora” quando melhoravam a atuação. Isso envolvia mudança no sujeito: da forma de falar, de andar, de correr, de se movimentar com e sem a bola, de se relacionar com os pares e de se situar no contexto da prática.

Desvelando e incorporando a prática, alguns iam passando a ser escolhidos, deixando para trás a posição de participantes periféricos, enquanto outros iam sendo



deixados de lado nos processos de seleção dos grupos.<sup>133</sup> Era, entretanto o “investimento corporal no tempo” que demarcava a fronteira entre “participantes ocasionais e regulares” (WACQUANT 2002, p.164). Obstinos em participar do jogo, alguns jovens buscavam novas formas de engajamento no futebol, enquanto outros podiam demorar mais tempo ou mesmo sair da prática antes que a mudança da participação que caracterizava a aprendizagem ocorresse.

#### 4.2.7 - “A tendência dele é melhorar”: aprendendo na prática social

Com a *habilidade* em constituição, os jovens do bairro Universitário ampliavam a participação no futebol. Buscando espaço entre jogadores mais velhos, alguns já se permitiam enfrentar as tensões do futebol no recreio escolar e em outros contextos do bairro (o que não era uma regra). Esse era o caso de Pelé, jovem que tinha “compulsão” pelo jogo:

[...] “Eu brinco muito com minha família, a minha família é grande tem muitos meninos, e nos brinca junto, toda mão **na quadra**”.[...] “Não, mas igual na **Educação Física**, na Educação Física não, nós já tira par ou impar, senão o Denis [o professor] mesmo escolhe o time, de vez quando tem gente assim, aí ele vai escolhendo um, dois, e vai escolhendo assim”. [...] “Mas tem uns meninos lá na favela que gostam de jogar futebol, igual eu, e **nós joga, só fica brincando, mesmo na chuva nós joga**. [...] **Na lama nós tá jogando**. [...] Na mesma hora que um cai assim, todo mundo começa a rir, é muito bom. [...] É, mas quando eu chego muito sujo lá em casa, minha mãe me xinga todinho”. [...] “**Joga adulto também com nós**, tem vez que eu joga até com os cara grande lá **da favela**, os cara já maior, eles fala você quer jogar? Eu falo, quero; aí eu joga lá com eles”. [...] “**Lá na favela a gente põe uma plaquinha assim**, porque os carros passa lá, mas tem vez, aí nós joga lá, aí **na hora que os carro passa nós pára**, e aí nós fica jogando lá”. “**Eu gosto de jogar mais em campeonato**, porque em campeonato eu já fico mais é empolgado para jogar, porque está valendo alguma coisa, aí você fica mais querendo jogar”. [...] “Eu joga mais é na quadra com os meninos ali, **naquela quadra ali de areia lá em cima**”. [...] “Agora eu **tô treinando também lá no Bola na rede**. [...] (Grifos meus)

Participando de forma diferente, esses jovens permaneciam mais tempo no jogo e ocupavam menos a *de fora*. Constituir um desequilíbrio harmonioso, aparentar certa naturalidade, como menor esforço para realizar as jogadas, eram requisitos importantes para serem aceitos como parceiros do futebol, mesmo que a

<sup>133</sup> Como observa Damo (2005, p. 162), “os resultados (aprendizagem) aparecem, em alguns mais rapidamente e mais claramente, enquanto noutros parecem não evoluir e assim vão se produzindo as diferenças, as hierarquias, uns vão ser os primeiros a ser escolhidos, outros deixados de lado”.

participação exigisse muito mais. Além disso, a prática continuada permitia que fossem se tornando mais capazes de responder às demandas do jogo. Como afirmou Biruga, com a prática, esses jovens começavam “*a participar mais do jogo, a entrosar mais*”.

É importante salientar, entretanto, que ainda não se tratava de veteranos e que as formas de participação não eram 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 nas aulas de 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 *Esporte Esperança/Segundo Tempo* (contextos compostos por jogadores *habilidosos*), participava mais vezes como goleiro, recebia/dava poucos passes, raramente participava de uma jogada com gol e recebia orientações constantes dos outros jogadores.

Nesses contextos futebolísticos, a comunicação (com gestos e fala) era um tipo de atividade. O recorte de um trecho do diário de campo permite visualizar o modo como a comunicação, inerente aos contextos de futebol, fundamentava a aprendizagem:

*[...] Na aula de Educação Física da sétima série o jogo de futebol segue acirrado na quadra.[...] Um jovem faz um passe longo/alto para um colega do outro lado da quadra. O jovem que recebe a bola tenta dominá-la levantando o pé, mas não consegue (a bola chega alto demais para esse tipo de abordagem). O jovem autor do passe imediatamente grita: “— Não tem peito não?” [...]. Outro jovem diz ao colega que fez o passe: “— Você joga forte demais viado” [...].*

Com gritos, palmas, gestos e outras formas de sinalização (de jogadas e de jogadores a passar a bola, por exemplo), a comunicação, no campo, era a base do jogo. Portanto, aprendê-la era fundamental. Jovens que mergulhavam na prática aprendiam uma linguagem específica e, com ela aspectos importantes do futebol. Exemplos de falas recorrentes nos contextos de jogos de futebol mostram como as orientações entre praticantes ocorriam (e eram parte) no jogo: “—Vamos ganhar esse jogo”; “—Joga que nem homem, porra”; “— Cruza a bola”; “— Cuidado com o ladrão”; “—Lança para o gol”; “— Pedala”; “— Dá o sangue, caralho”; “— Calma. Protege a bola”; “— Chuta”; “— Que canetada, véio!”; “— Aqui!”; “— Passa a bola”; “—Dá um bicão”; “— Como que você perde uma bola dessa, meu filho”; “— Chega junto”; “—Toca a bola”; [...].

Aprendidas concretamente as regras faziam parte das práticas lingüísticas do jogo. Jamais na forma escrita, até na escola, as regras eram tornadas públicas, aprendidas e (re)produzidas nos diferentes jogos de futebol do bairro. “— *Falta!*”, “— *A bola é nossa*”, “— *Mão*”, [...] são exemplos das ações pautadas em regras que compunham os jogos.

Mas no futebol era tão importante aprender o que era permitido falar quanto o que também era preciso silenciar. A comunicação estabelecida no campo de jogo possuía regras e preceitos morais.

[...] ***Tem que conversar, tem que gritar. Jogador tem que conversar, mesmo que fale palavrão, aqueles palavrões, por isso que eu já falo, não é igreja, mas também vamos respeitar o adversário. Evita falar o nome da mãe, tem uns nomes que eu não gosto, você desculpa o termo, porra, caralho, pega aqui, não sei o que... faz parte. Faz parte, é tipo você ta xingando o cara, tem hora que você desabafa, as vezes o cara acha que você ta xingando ele e não ta, você ta desabafando.*** (Biruga) (Grifos meus)

Mais do que falar sobre a prática, a comunicação estabelecida em campo (como linguagem corporal ampla) permitiam que os praticantes fossem organizando/estruturando a prática social, orientando-se e aprendendo nela. Nesse processo não havia formas especiais de discurso a ser dirigidas aos aprendizes, mas uma linguagem partilhada no grupo, que Lave e Wenger (1991) denominam *falar de dentro*. Como explicam os autores (1991), *falar de dentro* inclui as trocas de informações necessárias ao andamento das atividades, quanto falar sobre, como estórias, tradições da comunidade. Na prática compartilhada, ambas as formas de falar desempenham funções específicas. Para os iniciantes o propósito não é, portanto, aprender a falar como um substituto da participação (LAVE e WENGER, 1991). Na *participação periférica legitimada* a prática lingüística é um tipo de atividade, ou seja, iniciantes distanciam-se dessa forma de participação, quanto mais se aproximam dos modos de agir e falar dos veteranos (ou participantes plenos).

Nesse processo de participação/aprendizagem do futebol, como afirmou Biruga, a atenção era fundamental:

***Fundamental, demais, não é pouco não, é muito. Porque o menino que é atencioso, ele se passa ser inteligente, igual aquele ditado, toda pessoa curiosa aprende. Não é isso? Toda pessoa curiosa e***

*atenciosa. Vai ver o cara fazer uma mágica ali, às vezes não é mágica, é um trem bobo. Um dia eu tava na Praça Sete, o cara tava fazendo um negócio, o menino olhando, olhando pra aprender. O menino foi lá e levantou a camisa do cara e puxou a caneta com o cadarço. O menino viu. O menino tava de lado, nós que somos adultos não vimos. É igual o menino. O cara bateu na bola, ele [disse]: “— bateu de três dedos [com os dedos laterais do pé], não bateu de cadarço [com o peito do pé] não Biruga. Bateu de três dedos, né Biruga”. Por isso é que eu falo, **menino atencioso vai embora, é igual a pessoa curiosa, ele aprende rapidinho, não é isso? Porque é atencioso, tem vontade, né?** (Grifos meus)*

O modo de compreender a relação entre atenção e aprendizagem, relatado por Biruga — em que a atenção é vista como qualidade individual que promove a aprendizagem — é recorrente na cultura. Na escola, por exemplo, vários são os mecanismos que visam o favorecimento da atenção para a aprendizagem. Assim, a organização do espaço escolar com a colocação dos alunos em carteiras enfileiradas, as janelas acima do alcance da visão dos alunos, etc., visam favorecer o foco/atenção do aluno no professor.

A noção de educação da atenção proposta por Ingold (2001), entretanto, possibilita outra forma de abordar esse processo. Ultrapassando essas noções convencionais de atenção e de aprendizagem, Ingold (2001, p.142) afirma que a educação da atenção (ou processo de afinação/coordenação do sistema perceptual) é a própria aprendizagem e que esta se situa na prática.<sup>134</sup> Desse modo, a qualidade da atenção é equivalente ao que o autor (2000, p. 414) — apontando a performance musical — chama de *feeling* (“tocar é sentir”). Para Ingold (2001), agir é prestar atenção, ou seja, “a atenção do agente é totalmente absorvida na ação”. Diz o autor (2001, p. 133):

As várias capacidades dos seres humanos de arremessar pedras a jogar “cricket ball”, de subir em árvores a subir escadas, de assobiar a tocar piano, emergem através do trabalho de maturação dentro do campo da prática constituída pela atividade de seus predecessores. Não faz sentido perguntar se a capacidade para escalar está no escalador ou na escada, ou se a capacidade para tocar piano reside no pianista ou no instrumento. Essas capacidades não existem nem dentro do corpo e cérebro do praticante nem fora no ambiente. Elas são especialmente propriedades de sistemas estendidos ambientalmente que atravessam/cruzam o corpo.<sup>135</sup>

<sup>134</sup> Sobre a aprendizagem da atenção, ver também Kastup (2004).

<sup>135</sup> Tentando escapar às dicotomias entre organismo e ambiente, Ingold aposta na relação como fundamento de uma abordagem ecológica (Velho, 2001).

Não aceitando a atenção como capacidade previamente estabelecida, Ingold (2001, p.138, 139) considera que os movimentos/ação e seus ajustamentos às diferentes situações constituem um processo de atenção. As contribuições do autor (2001), associadas às observações de campo, permitiram-me entender a incorporação da *habilidade* futebolística<sup>136</sup> — entendida como responsividade de “movimentos para as condições do entorno que nunca são as mesmas de um momento para o outro” (INGOLD, 2001, p. 21) – como um tipo de educação da atenção, e não o contrário. Portanto, os iniciantes só se tornavam praticantes habilitados quando eram capazes de afinar continuamente seus movimentos segundo as perturbações do ambiente (INGOLD, 2000, p. 415).

Conseguir acertar o tempo da bola, aprender a cabecear (de olho aberto), a chutar com mais precisão e força, a fazer manobras do futebol (*canetar, chapéu, pedalar*, etc.), enfim, ter melhor relação com a bola em jogo era fundamental para que os jovens se afirmassem como praticantes. Mas isso não era tudo. A *habilidade* futebolística é mais complexa e mais sutil. Ela exige a incorporação de um tipo de atenção que permite ao praticante perceber aspectos do jogo não visíveis ao iniciante/*outsider*. A amplitude e complexidade da prática social (futebol) e os muitos aspectos que os praticantes precisavam aprender podem ser observados nos implícitos dos relatos de alguns praticantes:

*Talvez o que entra na escolinha a tendência dele é melhorar, mas ele não é um menino igual aquele menino que já vem pro campo de várzea onde o contato é mais forte (bate com as duas mãos para exemplificar), que o choque é mais forte. Não é igual escolinha onde não tem briga, não pode ter nada, não tem discussão, não pode xingar. (Denis) (Grifos meus)*

*Ah, se tiver eu e o goleiro, eu chuto pro gol. [...] Sem goleiro, eu ando até eu chegar perto, aí eu chuto, mas se tiver vindo alguém eu tento driblar, senão eu toco, nó, você não pode demorar muito com a bola, senão o cara vem fortão, e chuta a bola fortão, aí fica ruim”. (Pelé) (Grifos meus)*

*O jogo é coletivo, que não é individual, ele tem que ser rápido, tem que ter raciocínio rápido, isso aí tudo você vai botando na cabeça dele, até o raciocínio dele rápido, raciocínio rápido é o seguinte,*

<sup>136</sup> Na mesma linha de argumentação, Kastrup (2005, p. 1277-8) recorre a Deleuze e Varela para afirmar que aprender é antes “uma questão de invenção que de adaptação”. Usando o exemplo da música, a autora relata que “a habilidade musical não é meramente técnica, nem visa a um adestramento muscular e mecânico. Está envolvida aí a aprendizagem da sensibilidade, o que significa a aprendizagem de uma atenção especial que encontra a música, deixando se afetar por ela e acolhendo seus efeitos sobre si”.

***se chegou em você, você já sabe onde você vai jogar, você já sabe como é que [...] Então isso tudo eles vão aprendendo.***  
(Biruga) (Grifos meus)

Constituir um corpo capaz de enfrentar “as divididas” e de jogar com o outro (parceiros e adversários) em diferentes contextos eram características importantes para que os jovens se tornassem veteranos. Todavia perceber os próprios movimentos, perceber os movimentos dos outros jogadores e agir (prontamente) em campo, parecia óbvio apenas para os jogadores experientes. Os iniciantes tinham dificuldade de captar os indícios do corpo dos outros praticantes e de antecipar ações. Às vezes, mesmo quando chegavam a percebê-los, não conseguiam, em tempo hábil, antecipar-se ao outro. Mas, para os praticantes veteranos/*habilidosos*, a bola e o corpo dos outros praticantes eram quase uma extensão do próprio corpo. Isso porque a percepção os permitia “obter características críticas do ambiente” que os iniciantes simplesmente falhavam em notar (INGOLD, 2001, p.142). Nesse caso, o que estava em questão era aprender e aprender a partir da percepção das diferenças. Como afirma Bateson (1986) não existe aprendizagem (ação) sem a percepção da diferença, ou seja, o processo de conhecimento é um processo comparativo. Os relatos possibilitam compreender também, que não estava em jogo no futebol a assimilação passiva de um programa motor definido, mas a aprendizagem de uma relação, da qual era preciso considerar a dinâmica inteira: eu, a bola, o outro, o contexto.

Participando do futebol de forma mais qualificada (o que significava a incorporação de certas maneiras de se relacionar entre experientes e aprendizes, certas práticas lingüísticas e o domínio da ação) e em contexto mais amplo, os jovens iam ganhando visibilidade e podiam até conseguir oportunidade de jogar em times de várzea — a primeira “peneira”.<sup>137</sup> Observados nas práticas cotidianas de futebol alguns eram convidados para os times de futebol infantil/juvenil do Racing: Cadu, Schiva, Brunão, Pelé, por exemplo, foram selecionados para jogar na várzea.

Mas esses jovens não jogavam futebol, com foco na aprendizagem. Eles buscavam a participação. Como pude observar nos jogos de futebol, a aprendizagem era uma conseqüência do engajamento na prática. Do mesmo modo,

---

<sup>137</sup> No bairro alguns jovens que iam se habilitando no jogo — quando superavam os processo de seleção e as hierarquias da várzea — adentravam o futebol amador (Infantil, Juvenil, Junior). Essa inserção podia se converter, ainda que muito remotamente, em possibilidade de ganhar visibilidade para adentrar o futebol profissional (caso esses jovens fossem vistos/selecionados por “olheiros” nesses contextos).

a mudança no modo de participação (ou a movimentação para a participação plena, como propõem Lave e Wenger, 1991), que significava aprendizagem, significava também maior responsabilidade: com o resultado do jogo, com o processo de colocação de outros iniciantes (o que já não era mais o seu caso), com a produção da prática, etc.

É importante ressaltar que jogar não constituía a única atividade futebolística. O futebol é plural e a *habilidade* constituída no jogo era uma dimensão da participação na prática. Portanto, no bairro Universitário, a circulação de conhecimento/*habilidade* não se restringia à participação como jogador, ainda que essa fosse a que mais dava status aos praticantes. O currículo de aprendizagem do futebol envolvia outras formas de engajamento e a participação periférica não ocorria apenas no jogo. Aprendizagens de juizes, de treinadores e de auxiliares, etc. também ocorriam cotidianamente.<sup>138</sup> Contudo, um tipo de engajamento era unanimidade para os jovens e outros não praticantes do futebol: o envolvimento como torcedor. No bairro esse tipo de engajamento podia ser observado no uso de adereços dos clubes esportivos, nos intermináveis debates sobre os campeonatos (estadual, brasileiro, etc.), na circulação de jocosidades entre torcedores de clubes profissionais (não só diferentes, mas rivais) que recriavam a disputa em outros tempos e espaços sociais.<sup>139</sup>

---

<sup>138</sup> Neste trabalho não faço descrição das aprendizagens que ocorrem a partir desses outros modos de engajamento no futebol. Ainda que essa seja uma tarefa importante, optei por descrever mais detidamente a constituição da *habilidade* futebolística do jogador, por ser o principal exercício de aprendizagem dos jovens praticantes no bairro.

<sup>139</sup> Sobre a paixão clubística no Brasil ver Toledo, 1996; Damo, 2005, Silva, 2005.

### 4.3 - Futebol para poucos: “especialização”

#### 4.3.1 - A entrada para os times de várzea: formas de recrutamento

A escolha de jogadores para compor os times de futebol de várzea no bairro Universitário era um processo permanente, sistemático e perceptível (embora não fosse de todo explícito) que se intensificava em determinados meses do ano, com a aproximação do campeonato de futebol amador (a Copa DFA).<sup>140</sup> Nessa ocasião, *olheiros* dos times de várzea (como o treinador Biruga) se dedicavam à busca de novos membros para os times e ao treinamento dos jogadores:

*Conheci Biruga (no seu ofício de descobrir jovens para compor os times infantil e juvenil do Racing) em meados de 2005 nas imediações da EECJP. Com motivações distintas e papel e caneta nas mãos, ele e eu observávamos o mesmo jogo de futebol de um grupo de jovens, em uma aula de Educação Física. Acompanhando uma aula que acontecia na Praça de Esportes em frente à escola, já que a quadra da escola estava ocupada com as atividades de outra turma, comecei a notar a presença e as intervenções de um homem, num jogo de futebol dos alunos. Sentado em um degrau próximo à quadra, chamando muitos jovens pelo nome e perguntando os nomes daqueles que não conhecia, ele zombava/brincava com os que já conhecia, convocava para o treino do time Juvenil, jovens que estavam participando da aula (“— Quarta-feira às quatro horas”) e também para o amistoso do final de semana (“— Sábado se ganhar tem lanche”). Observando o jogo, Biruga também convidava outros jovens, que se sobressaíam no futebol, para participar do treino dos times infantil e juvenil do Racing. Após a aula, enquanto conversava com alguns jovens, fui informada de que Biruga era treinador do Racing e estava recrutando jovens para os treinos de futebol do time infantilljuvenil e, conseqüentemente, da Copa de Juvenil de Futebol Amador da cidade. Nesse mesmo dia, no trajeto da escola para casa, encontrei Biruga em frente à banca de revista nas imediações do campo de futebol. Apresentei-me e falei do interesse em acompanhar os treinos e os jogos do Racing no campeonato. Biruga consentiu prontamente para observações das práticas.<sup>141</sup>*

Rotineira, a seleção de jovens para jogar no Racing (Infantil/Juvenil) era feita pelo treinador. Algumas vezes, Juliano (seu auxiliar) também participava desse

<sup>140</sup> A Copa DFA tinha um calendário específico e agregava muitos times juvenis de futebol de várzea da cidade de Belo Horizonte. Para inscrição na Copa DFA, o critério básico era ser do sexo masculino e, ter a idade entre quinze e dezessete anos ou, como diziam os “nativos”, os nascidos em: “88, 89, 90”. Contudo, algumas vezes, era possível “fazer gato”, ou seja, inscrever um jogador que tinha mais de 17 anos indicando idade inferior, a partir do uso de documentos de outros jovens.

<sup>141</sup> Nos meses que sucederam ao primeiro encontro com Biruga, acompanhei o time juvenil do Racing em todos os treinos, nos jogos amistosos no seu campo e em 06 jogos oficiais do campeonato juvenil de futebol da cidade: Racing X Cachoeirinha; Racing X Tupinense; Racing X Tupinambá; Racing X São José Operário; Racing X Águia Dourada; Racing X Saga. Não pude, entretanto, ir ao sétimo jogo do time — quando ele foi eliminado do campeonato. Conversando com alguns alunos/jogadores na escola eles me informaram sobre alguns acontecimentos que fizeram com que o time fosse desclassificado. Segundos eles, no último jogo da primeira fase do Campeonato, houve um erro da equipe técnica do Racing e a entrada de Humberto no jogo (um dos jogadores que acumulou dois cartões amarelos no jogo anterior) provocou a perda de 06 pontos e, conseqüentemente, a desclassificação.



processo.<sup>142</sup> Contudo ele geralmente “captava” jogadores, no cotidiano do bairro, para participar das categorias inferiores. Por exemplo, para jogar no Racing Mirim:

*No jogo de futebol dos jovens do Projeto Esporte Esperança/Segundo Tempo, no campo do Racing, Lúcio (professor) intercala momentos de observação e silêncio com intervenções que servem como reforço positivo aos jogadores: “—Boa Baiano”. No entorno do campo é intenso o movimento de pessoas que circulam ou que assistem ao jogo. Quem passa pelo campo, geralmente faz algum comentário sobre o jogo de futebol. Isso é também o que passa a fazer Juliano, quando chega às imediações do campo do Racing. Observando o jogo dos jovens do Projeto, ele inicia uma série de comentários (em tom alto): “—Tijolo.”; “—Eh, Gilberto! Cascelho.”; “—Eh, domina...”; “—Pingue-pongue em Clevinho!”; “—Leva você.”; “—Se tocar está impedido”. Juliano participa/observa atentamente, e, de repente, comenta com um jovem ao seu lado: “—Aquele menino é bom!”. Refere-se a Pelé, jovem que está entre os participantes mais novos do grupo. Depois Juliano grita a um jogador do Projeto (irmão de Pelé que joga no time do Racing): “—Marcos, traz ele sábado” [para participar de um jogo amistoso do Racing Mirim].*

Semelhante a um grande funil, o campo esportivo não comporta grande parte dos interessados na inserção, nem mesmo no futebol de várzea. Menor ainda é o número de praticantes do futebol que chegam ao profissionalismo. Como uma pirâmide, no esporte quanto mais próximo ao ápice (esporte de rendimento) maior é o processo de exclusão/seleção.

Muitos dos jovens que participavam do futebol do bairro jamais iriam experimentar, portanto, um jogo oficial (na posição de jogador) nas competições de futebol amador da cidade. Sinônimo de reconhecimento e de oportunidade de superação das condições materiais em que viviam esses jovens, a participação nesses contextos tinha dupla perspectiva. Inicialmente, garantia aos jovens/praticantes certo status no bairro.<sup>143</sup> Além disso, funcionava como possibilidade de ser visto por “olheiros” que selecionam jogadores para treinar nos clubes de futebol profissional. O futebol de várzea era, portanto, mais que atividade física e que contexto de encontros, de ludicidade e de compartilhamentos. Tema de

<sup>142</sup> A forma como Juliano participava nas práticas futebolísticas do bairro o colocava como um veterano no futebol (tinha conquistado respeitabilidade com os jovens) e como um iniciante/aprendiz de treinador de futebol de várzea. Participando perifericamente das práticas junto a Biruga no Racing, fazendo tarefas periféricas na organização/treinamento do time Infantil e Juvenil do Racing, Juliano trilhava passos na aprendizagem dessa atividade futebolística. Simultaneamente à constituição das práticas futebolísticas dos jogadores em campo, Juliano ia desenvolvendo a sua participação e constituindo habilidade de treinador.

<sup>143</sup> Economicamente desfavorecidos, os jovens do bairro Universitário (e entorno) viam no futebol, esporte mais “acessível” a seu grupo social, possibilidade de ascensão social e também de consumir bens materiais e simbólicos, de conhecer lugares, de constituir fama, etc. No cotidiano, enquanto falavam sobre a possibilidade de profissionalização, os jovens tinham como pauta de discussão o salário de profissionais, como Ronaldinho e Ronaldo, etc.

muitas conversas entre eles, a inserção no circuito de várzea (em competições) afirmava certa *habilitação* para o jogo (motivo até de orgulho para os jovens, que, no futebol afirmavam também a masculinidade) e significava a possibilidade de ser escolhido para treinar em times/clubes, como o Atlético, o Cruzeiro ou o América.

Considerando os critérios básicos de participação (idade e sexo), muitos jovens poderiam participar desse contexto de produção do futebol no bairro. Contudo a composição dos times, que impunha um limite nítido entre quem era *de dentro* e quem era *de fora*, revelava os elementos da prática que os jovens precisavam conhecer para ser escolhidos e participar dos times de várzea do bairro. A seleção tinha como uma das referências iniciais as técnicas futebolísticas propriamente ditas e o tipo físico dos jogadores para cada posição de jogo: ataque, defesa, meio de campo e gol. Conforme relato de Biruga, que foi endossado por Denis (o professor de Educação Física da EECJP), para jogar na várzea é preciso ter um bom “*passo, o domínio, a boa colocação e a conduta do lado de fora [do campo de jogo]*”:

*A primeira coisa que hoje em dia **eu olho muito e ensino os meninos...** nos amadores, eu olho a conduta do atleta dentro e fora do campo. [...] eu olho no domínio do menino, é o passo e o domínio, o jeito que ele bate na bola, a conduta dele dentro de campo, na matéria de colocação dele dentro de campo, o lateral, o meio campo, o zagueiro, o goleiro. [...] **Tem um menino que chuta forte, tem outro que tem boa colocação, tem outro que tem medo, tem outro que já mais habilidoso,** porque a várzea não é igual ao profissional, o campo é de terra, tem que olhar o condicionamento, existe a bebida, existe a droga, por exemplo, um jogador que você precisa dele e ele chega drogado, como é que você vai fazer? (Biruga - treinador do Racing) (Grifos meus)*

*Você pega, todo **olheiro de futebol vai olhar isso, a habilidade do menino primeiro, todo olheiro de futebol vai olhar isso a habilidade,** ele olha lá, esse menino sabe, ele pega o menino e lapida o menino. (Denis) (Grifos meus)*

Para transpor o limite da participação nos jogos cotidianos de futebol e conseguir oportunidade na várzea, era necessário, entretanto, mais que isso. Era importante que o jogador já tivesse aprendido outros aspectos da prática social. O recrutamento de jogadores para a várzea possuía um critério básico: o domínio dos fundamentos do jogo, aspectos que os jovens desenvolviam nas interações cotidianas de futebol no bairro. Mas, também eram exigidas outras disposições corporais relacionadas à disciplina e a hábitos de vida. Conforme indicaram Biruga e

Denis, o processo de seleção funcionava também como uma aposta na formação futebolística dos jovens que penetravam no contexto de futebol de várzea. A participação no futebol pressupunha, pois, uma aprendizagem feita pela imersão.

#### **4.3.2 - “Joga na lateral que seu futebol vai render muito mais”: a várzea como contexto especializado**

Uma vez selecionados, os jovens começavam a participar dos treinos do time do Racing, na categoria correspondente à sua faixa etária: de 14 a 15 (Infantil) e de 16 a 17 (Juvenil).<sup>144</sup> Nesse contexto um pouco mais especializado, regulamentado e competitivo, os iniciantes ingressavam numa lógica de organização do futebol que se estruturava pautada no “rendimento”.

Diferente das práticas de futebol às quais os jovens tinha acesso no cotidiano do bairro, a participação na várzea pressupunha formalidades (assiduidade, frequência, pontualidade e orientação de um adulto), proibições (usar adereços como bonés; jogar descalço; etc.), punições e formas de regulação do corpo ausentes em outros contextos (controle dos horários, dos hábitos de vida, etc.).

Funcionando como contexto de preparação/organização do grupo para os jogos disputados pelo Racing, os treinos de futebol que Biruga conduzia tinham orientações, execução de alguns exercícios (*física*) e jogos de futebol propriamente ditos. Havia, portanto, um currículo de formação que dosava os elementos da prática a ser disponibilizados aos praticantes. Mas era sobretudo do jogo de futebol que saíam os jogadores. Era a dinâmica do futebol, com todos seus aspectos contingentes, que dava suporte à aprendizagem. Um *know-how* constituído na prática, no corpo (VARELA, 1992; INGOLD, 2000).

Nos treinos que ministrava, Biruga misturava jogadores diferentes quanto à categoria (Infantil e Juvenil) e à *habilidade*: iniciantes, iniciados e veteranos. Isso não significava, contudo, nivelamento do grupo em termos de obrigações e responsabilidades. Diferentes dos veteranos, que já possuíam um lugar “definido” no time do Racing, independentemente da participação nos treinos, ou dos iniciados, que “podiam” até faltar, os iniciantes tinham frequência obrigatória em todos os

---

<sup>144</sup> É importante ressaltar duas questões: primeira, que em ambas as categorias podem ser admitidos jovens com a idade inferior (jovens de 13 anos no Infantil e de 15 anos no Juvenil); segunda, que Biruga dava preferência à seleção de jogadores mais novos (do Infantil) – àqueles que poderiam participar mais tempo do processo de formação no futebol de várzea com ele.

treinos.<sup>145</sup> Era por meio dos treinos que eles galgavam a participação nos jogos amistosos e, posteriormente, no campeonato de futebol amador da cidade. O treino era, portanto, o primeiro passo para o futebol de várzea. Iniciantes que dele se ausentavam não podiam ser selecionados para os jogos amistosos da sua categoria. Eram raros os casos de jogadores que não passavam pela etapa dos treinos.

Funcionando quase como um novo ponto de partida, era no treino que o treinador mais atentamente observava as características dos iniciantes (biótipo para ocupar determinadas posições, resistência física para a várzea, manejo com a bola, interação com os pares, e, finalmente, a *habilidade* futebolística e o possível aproveitamento no grupo). Como um maestro que compõe e afina a orquestra, Biruga organizava os times testando em campo as posições dos jogadores iniciantes, posicionamento que, uma vez definido, “determinava” a posição de cada jogador nos jogos amistosos e campeonatos.

A definição das posições de jogo, portanto, pode ser entendida como início do processo de especialização.<sup>146</sup> Se antes os jovens (mesmo tendo preferências) transitavam, de acordo com o contexto de jogo, entre diferentes posições de campo, a participação na várzea exigia a aprendizagem (ou “*lapidação*”) de dada posição. Na especialização, os iniciantes tinham o campo de ação reduzido, o que produzia não só outro modo de jogar (outra relação com tempo e espaço), mas outra compreensão do jogo. A escolha da posição de jogo (defesa, meio campo, ataque e gol) e a aprendizagem do posicionamento em campo não eram, entretanto, tarefas simples e podiam alterar significativamente a performance do jogador. Nesse processo, a participação do treinador tinha caráter definidor, conforme explicou Cadu:

*Nóh, eu estava jogando, eu jogo no meio, como eu vou disputar esse campeonato agora amador, e junior, é mais pesado e no meio, minha estatura, ele falou assim, “— **Cadu, no meio é difícil você ganhar a bola, porque no meio é muita gente alta e tudo, joga***

<sup>145</sup> Cadu, Schiva e Luiz Henrique são exemplos de jogadores do Racing Juvenil que não compareciam aos treinos. Eles (que estavam no limite da faixa etária da categoria e pleiteavam vaga no Júnior) resistiam a participar dos treinos, mesmo sabendo da sua importância.

<sup>146</sup> Escolinhas de futebol também podem ser interpretadas como contextos mais especializados. Pelé, por exemplo, falou sobre a importância dos treinos na escolinha de futebol Bola na Rede para o seu aprendizado e para a escolha da sua posição de jogo: “—*Aí antes eu jogava no meio, aí eu fazia muito gol aí o professor falou, não, você está fazendo muito gol então você tem que jogar mais na frente. [...] Aí ele falou, você tem que jogar mais na frente*”. Contudo é importante ressaltar que escolinhas de futebol não eram contextos hegemônicos de participação dos jovens no bairro e no seu entorno.

***na lateral que seu futebol vai render muito mais. Você já é habilidoso e tem preparo, você jogando nas laterais, nas beiradas, onde tem menos gente, vai jogar na lateral e seu futebol vai render mais ainda”.[...] Foi, ele que me deu essa dica de jogar na lateral, aí eu, quer dizer, eu nem estava jogando no júnior ainda não, aí eu fui jogar no juvenil com ele pela lateral, fui jogando e tal, aí o Edson, que está mexendo com o junior, agora me chamou pra disputar esse campeonato como lateral, viu eu estou jogando como lateral, viu que rendeu mais e me pôs, porque o meio também é muito concorrido, o meio e o ataque tem muitas pessoas. (Cadu) (Grifos meus)***

Uma das tarefas que mais consumia a atenção de Biruga no treino era o posicionamento do grupo em campo de jogo.<sup>147</sup> O posicionamento motivava a maior parte de suas intervenções e, conforme explicou Cadu, podia alterar a participação dos jovens no futebol.

Nesse contexto regido pela “especialização”, não era difícil perceber a participação de iniciantes: menor domínio do jogo, pouca participação nas jogadas, tendência de retenção da bola (jogadas individuais), saída constante da posição de campo que devia ocupar. Isso fazia Biruga, repetidas vezes, esbravejar com aqueles que ainda não haviam aprendido a jogar em dada posição. Nesse contexto era possível encontrar também jogadores que ainda não entendiam muito bem a especificidade do futebol de várzea, aspecto que Biruga constantemente explicitava e reforçava: “— Não é pra fazer um jogo bonito, é pra ganhar o jogo.”

No treino o desafio de todos os jogadores, sobretudo dos iniciantes, era conseguir certo nível de integração com o grupo. Para isso, eles tinham de aprender, o mais breve possível, a se situar em campo e a identificar/conhecer o jogo dos outros praticantes, para obter uma relação profícua e afinada de interação. Paralelamente, deviam também aprimorar as possibilidades de uso do próprio corpo (por exemplo: desenvolver a bilateralidade no manejo com a bola), constituir e refinar posições de jogo e disposições corporais e “lapidar” os gestos. Porém isso exigia muita prática (“*suar a camisa*”) e não era aprendizagem constituída apenas no treino. Conversando com Schiva sobre as possibilidades de aprendizagem do jogo, ele explicou que o futebol é um conhecimento prático, aprendido no fazer. Em seu relato, reiterou a importância de treinar e de jogar, para a aprendizagem do futebol:

---

<sup>147</sup> Sobre a formação tática do time do Racing em campo, o treinador esclareceu: “*Eu jogo no 442, eu jogo só no 442; dois laterais um pouco adiantados, um zagueiro sobrando, um cabeça de área que sai mais, dois meia e dois atacantes; um mais fixo e um saindo mais*”.

*No treino a gente também procura fazer isso, sempre estar aprimorando o máximo que a gente pode, porque a gente não precisa aprimorar naquilo que a gente já é bom, a gente tem que aprimorar naquilo que a gente ainda tem dificuldade, igual agora eu até estou melhor, mas eu tinha uma dificuldade de chutar com a perna esquerda e tocar com a perna esquerda. **Mas agora não, agora eu já chuto com a perna esquerda, já toco, lanço tranquilamente, e isso a gente aprende com, a gente só aprende futebol jogando, não tem como aprender futebol olhando, tem sempre que estar jogando.** (Schiva) (Grifos meus)*

A maneira com que cada um ia se iniciando na prática (coletiva) era singular e o treino era apenas o “pontapé inicial”. Nele, contudo, os iniciantes deviam convencer os pares da importância da permanência no grupo e o treinador da necessidade de continuar investindo na sua participação. Para os que conseguiam comunicar isso (um tipo sutil de comunicação não-verbal) e que conseguiam inserção, ia se descortinando a constituição da *habilidade*.

Na várzea os jovens ingressavam, pois, num tipo de contexto em que a seleção era permanente. Iniciada quando eles eram escolhidos para compor determinada categoria, estendia-se no decorrer da participação na prática social e se desdobrava nas diferentes etapas e nas mínimas ações cotidianas. Para permanecer, os iniciantes tinham que demonstrar *habilidade* suficiente para gerar constantes promoções: ser escolhido para compor o time principal nos treinos, para ser titular nos jogos de sua categoria, para compor a reserva na categoria superior, para entrar no jogo de veteranos em dado momento. Todo esse processo de participação era desencadeado pela ocupação de uma posição específica de jogo: o banco de reservas.

#### **4.3.3 - “Eu botava infantil na reserva do juvenil”: a organização da aprendizagem**

Convidado para ocupar, no Racing, a categoria da sua faixa etária, os jovens começavam a aprender novo esquema de participação. Assim, passavam por outro processo de iniciação. Quase como quem retorna à *de fora* (apenas em grau mais elevado, que dava a impressão de um processo de aprendizagem espiralado), os iniciantes, na reserva, passavam por uma etapa de transição, que funcionava como porta de entrada e modo de avaliação e recolocação. Isso porque, era no banco de reservas dos jogos amistosos que os iniciantes tinham a primeira experiência na várzea. Era nessa condição que participavam dos jogos amistosos, até que

estivessem preparados para experimentar situações rituais do futebol (sempre desafiadoras e muitas vezes até hostis).

Mas o treinador só colocava na reserva aqueles jovens que tinham potencial de participação no jogo. Escolhendo os pares e o momento exato de investir nos iniciantes (reservas), ele buscava formas de inserção que não extrapolassem a *habilidade* (o que poderia causar a frustração de ser excluído pelos pares no jogo) e que não comprometessem o resultado do jogo. Desse modo, Biruga continha esses jogadores até que estivessem “preparados para um próximo passo” (LAVE e WENGER, 1991, p. 92).

Quanto mais iniciante fosse um jovem em dada categoria, menor era a chance de substituir um jogador titular no início do jogo, pois isso podia comprometer o seu andamento. Geralmente a entrada desses iniciantes ocorria no segundo tempo, quando o ritmo era menos intenso, quando podiam encontrar adversários cansados, quando podiam impor novo ritmo de jogo ao próprio time. Mas as substituições eram motivadas pelo rendimento dos jogadores em campo e pelo objetivo do jogo. Um titular, por exemplo, podia ser substituído por um iniciante quando estava com baixo rendimento em campo e o iniciante se apresentava com uma alternativa para o treinador, quando o treinador queria poupá-lo para um jogo mais importante ou quando o treinador queria testar um iniciante. As substituições não eram, entretanto, sempre bem recebidas pelos titulares. Ser substituído por um iniciante colocava em risco a posição do jogador.<sup>148</sup> Conforme explicam Lave e Wenger (1991, p. 115), há contradição entre *participação periférica legitimada* e o deslocamento inerente ao processo: quando participantes plenos são substituídos por iniciantes que estão se transformando em veteranos. Segundo os autores, essa tensão entre “continuidade e deslocamento é a contradição básica da reprodução, transformação e mudança social”. Nas palavras de Lave e Wenger (1991, p. 115):

Conceder participação legitimada para iniciantes (com seus próprios pontos de vista) introduz na comunidade de prática toda a tensão da contradição entre continuidade e deslocamento. Portanto, o iniciante pode se considerado como alguém que interfere na comunidade provocando mudanças. [...] Tornar-se participante pleno não acontece num contexto estático.

---

<sup>148</sup> Nesse sentido o futebol se aproxima do boxe. Como afirma Wacquant (2002, p. 99) “cada vez que sobe no ringue, mesmo que seja para se ‘desenferrujar’ com um iniciante”, o boxeador põe em risco a sua posição.

Como reservas, os iniciantes experimentavam o futebol de várzea numa condição de participação atenuada, em relação aos titulares. Em vista disso, com menos responsabilidade, os iniciantes engajavam-se na prática social para entendê-la. Esse tipo de participação — na qual o aprendiz “ocupa um papel particular à margem de um processo maior” e que Lave e Wenger (1991, p. 23) denominam de *participação periférica legitimada* — fornecia aos “iniciantes muito mais que um posto de vigia observacional”. Envolvidos em uma forma de aprendizagem, os aprendizes tanto absorviam a cultura da prática quanto eram absorvidos por ela (LAVE e WENGER, 1991, p. 95).

O banco de reserva era contexto de participação dos iniciantes em todas as categorias. Por exemplo: titulares do Infantil tornavam-se reservas do Juvenil; titulares do Juvenil tornavam-se reservas do Júnior. Na várzea, como se vê, as categorias não eram rígidas e permitiam sempre a participação de jogadores mais novos. Nas situações de disputa/competição o treinador colocava os titulares de uma categoria no banco de reservas da categoria imediatamente superior para “pegar experiência”:

*Eu levava os meninos, eu botava infantil na reserva do juvenil porque você não pode usar todos. Por exemplo, o juvenil vai disputar um campeonato amador, certo? O juvenil joga no domingo, eu pegava os meninos do infantil, botava pra jogar, aquele que sobressaía melhor no jogo ia pra reserva no domingo. (Biruga)*

Acreditando que a experiência dos jogadores iniciantes em jogos dos veteranos gerava aprendizagem, o treinador organizava a participação. Isso porque quando veteranos, iniciados e iniciantes estavam jogando juntos, os iniciantes tinham acesso a um tipo de jogo em que os pares eram mais experientes e em que a prática do futebol era mais complexa. O jogo era mais corrido, dinâmico e despertava mais tensão; os jogadores eram maiores, mais fortes e mais *habilidosos*. Esse processo foi explicado por Schiva e Pelé:

***A gente sempre está procurando acompanhar os times de maior idade do Racing, sempre você aprende uma coisinha ali, aqui que te ajudam no futuro, igual quando a gente acompanhava o jogo do junior, quando a gente era juvenil, a gente sempre estava indo em jogo do junior e a gente via que no junior o contato é mais forte, você tem que chegar firme pra você não estar machucando, se você chegar de **corpo mole**, jogando no junior você machuca muito rápido, tem que estar sempre pegando firme pra, chegue bem posicionado. Tem que ter uma certa **malandragem** pra poder jogar***



*no junior porque eles chegam mais firmes, os jogadores já tem mais maldade, são maldosos. Não é igual no juvenil que é menino, os garotos da minha idade, alguns que estão começando agora, alguns nunca jogaram em outros time e tal, e aí o junior é mais difícil. Mas o juvenil também tem uma certa dificuldade mas o junior é mais difícil do que o juvenil. (Schiva) (Grifos meus)*

*Eu fico no banco no infantil. Quando o infantil tá faltando aí eu fico no banco, mas no mirim eu não fico, no fraldinha, tem vez, só quando tem muito menino pequeno aí eu não jogo, mas quando tá faltando ele vai lá e põe eu. É só eu que ele põe porque eu sou o menor, aí ele põe eu. Mas no mirim eu não fico não, porque no mirim é só menino do meu tamanho.[...] Não, eu acho que todo mundo tem que jogar um tempo, quando eu tô no banco eu jogo só um pouquinho, mas eu não ligo pra isso não. (Pelé)*

Acompanhando o grupo, como reservas, e assistindo aos jogos dos times maiores, os jovens estabeleciam aproximações com a prática e, como quem “*come um prato quente pelas beiradas*”, iam incorporando a prática social. No futebol de várzea, transitavam em diferentes categorias (a sua, uma superior e até uma inferior nos treinos). Desse modo, a aprendizagem se dava não só em vários contextos (treinos, amistosos e competições), mas também no cumprimento de papéis diferentes (jogador reserva e jogador titular).

Enquanto os titulares ocupavam o campo e participavam diretamente do jogo, no banco de reservas outros jogadores permaneciam de prontidão para entrar em campo substituindo jogadores da sua posição específica, ou até mesmo de outras posições. É o que afirma Brunão (reserva do juvenil): “*de vez em quando [...], faltava gente e, de vez em quando, tinha um na minha posição, aí ele colocava eu também [...] na lateral*”. No banco de reservas não ficavam, entretanto, apenas iniciantes. Também era possível encontrar jogadores titulares com lesões ou punidos por algum tipo de indisciplina, como não respeitar uma definição tática do treinador ou não respeitar regras básicas que fundamentavam a participação no grupo. Desse último aspecto, duas situações podem servir de exemplo: a) Isaque (meio de campo) foi substituído num jogo por fazer seguidas jogadas individuais (“*floreio demais*”), amplamente recriminadas pelo treinador; b) Cadu, jogador importante do ataque, foi substituído por não atender às indicações do treinador para cruzar a bola na hora da cobrança da falta. Biruga tinha indicado as posições dos jogadores e mandou Cadu “cruzar” a bola para a área. Como Cadu chutou direto ao gol, Biruga logo gritou: “— *Não bate mais*”. Depois de alguns minutos Cadu foi substituído.

O tempo de permanência na reserva (significativo para a aprendizagem) não era fixo. Alguns permaneciam algum tempo e obtinham oportunidade de pequenas entradas no jogo. Outros, uma vez testados no jogo, mudavam de posição imediatamente. Brunão, por exemplo, oportunamente, substituíra jogadores titulares do juvenil nos jogos da Copa DFA.

#### Jogo do campeonato amador Juvenil: Racing X Saga

[...] *Depois do intervalo, os jogadores do Racing e do Saga voltam a campo de jogo para o segundo tempo. Quase não ocorrem alterações no ritmo do jogo e nos “esbravejamentos” de Biruga com os jogadores. Juliano acompanha as jogadas e, quando elas ocorrem na área do gol de seu time, é enfático: “—Não faz falta. Abre os braços.” Desde o primeiro tempo alguém solta bombinhas no entorno do campo, perto do espaço onde concentram os jogadores reservas do time do Saga. Em um dado momento uma bombinha é atirada ao campo e explode num espaço onde não há jogadores. Biruga irritado ameaça: “—Se soltar bombinha eu vou conversar com os meninos dali oh.” (Tenta colocar medo em quem solta as bombinhas dizendo que vai chamar os jovens — tidos como “da pesada” — da comunidade). Brunão é colocado no aquecimento por Biruga. Enquanto Brunão faz alongamentos e pequenos saltos, Biruga o orienta: “—Brunão, não deixa aqueles [atacantes] rebater não”. Os jovens da arquibancada, jogadores do infantil e torcedores que acompanham o time, fazem coro: “—Brunão... Brunão...”. Ele entra em campo sorrindo e com o peito inflado [parece orgulhoso]. O jogo segue no mesmo ritmo: maior posse de bola dos jogadores do Saga; várias ameaças de gol sem sucesso no Racing. Os jovens do Racing estão desarticulados e raramente conseguem levar a bola até a área do time adversário. Biruga senta, levanta (xinga) o tempo todo.[...]*

Diferente de Brunão (15 anos), para Cadu (17 anos) uma entrada em campo de jogo (em um time de várzea de outro bairro) foi o suficiente para que se firmasse como titular da sua posição:

*No Suzana foi engraçado que eu fui lá pra jogar a primeira vez com um colega meu, um colega meu que me levou lá pra jogar. Aí estava dentro do vestiário na hora de escalar, falou assim: Quem joga no meio? Eu fui e levantei a mão e mais um menino. Assim, não é discriminando, mas **o menino não tinha porte de jogar bola, era gordinho. Aí ele falou assim, mais alguém?** Aí eu falei, nó, que isso, nós dois. Mais alguém? Não tinha não. Ele pôs o menino. Não, **ta certo que era a primeira vez que eu estava indo, só que eu acho que ele devia ter me colocado pra testar.** O menino entrou, jogou bem o menino. Ele falou assim, quero que você entre e que você faça aquilo que aquele menino fez. Eu, beleza. Entrei no segundo tempo, dei um passe pro gol e fiz um gol, o menino ficou doido. **A partir daí ele me deixou lá e quis que eu fosse de qualquer jeito, fiquei um tempão jogando com a dez [camisa 10] lá. Jogava no meio, o quê que é isso, nó, foi bom demais.** (Cadu) (Grifos meus)*

O modo de organização do futebol — deixando implícito que o que faz aprender era participar (ou co-participar) de contextos de veteranos — parecia presente na maneira como os jovens futebolistas percebiam a própria experiência:

*É porque eu tenho uma boa conduta, eu respeito muito os meus treinadores. O Biruga, por exemplo, ele me ensinou muita coisa no futebol, porque no futebol você tem que ter **uma malandragem** pra jogar, pra não machucar sempre, porque tem muitos jogadores que são maldosos, aí com **o Biruga, eu joguei com o Biruga, joguei com o Valdo, eu sempre procuro estar escutando pessoas mais velhas do que eu no futebol pra sempre eu estar num nível bom pra eu poder estar jogando em outros times, não ficar num time pequeno**". [...] A gente treinava toda segunda, quarta e sexta. Tinha treino dos meninos menores e terça e quinta tinha treino dos meninos maiores, que eram meninos que tinha na época 17, 18 anos e a gente tinha 12, 13. Segunda, quarta e sexta a gente treinava e terça e quinta eram os maiores e ele sempre pedia pra eu ir ou na terça ou na quinta pra mim poder estar jogando com os meninos maiores pra mim poder estar. Ele já me preparando pro futuro próximo que ajudou, que me ajudou bastante no futebol, que eu sempre joguei uma categoria acima da minha. (Schiva) (Grifos meus)*

A aprendizagem do futebol — cujos movimentos do corpo só podiam ser “aprendidos completamente em ato” (WACQUANT, 2002 p. 78) — se efetuava no bairro Universitário de modo prático e coletivo. Os iniciantes jamais eram isolados/ilhados no seu processo de formação. Mergulhados no contexto da prática, estavam sempre em contato com futebolistas mais experientes. Esse modo de organização do futebol de várzea permitia que eles gradualmente constituíssem uma idéia geral da prática, uma visão do que era a atividade e do que existia para ser aprendido (LAVE e WENGER, 1991). Esse esboço da atividade exigia entender quem estava envolvido; o que eles faziam; como os mais experientes falavam, agiam e geralmente conduziam suas vidas; como as pessoas que não faziam parte da prática interagiam com ela; o que os aprendizes precisavam “aprender para que se tornassem participantes plenos”. Não se tratava, entretanto, de uma visão da prática “congelada nas impressões iniciais”. No futebol de várzea o entendimento se dava (e mudava) com a mudança na forma de participação (LAVE e WENGER, 1991, p. 95).

No banco reservas os jovens iam galgando lugar no time e o indício de que estavam aprendendo era diretamente proporcional ao aumento do tempo de participação nos jogos. De modo contrário, nesse contexto a exclusão funcionava

com uma falta de investimento na participação. Ambígua, a reserva tinha duplo significado: era porta de entrada (contexto de habilitação/aprendizagem dos jogadores iniciantes em dada categoria) e de saída do circuito do futebol de várzea.

Quem não correspondia às exigências da prática ou não apresentava indícios de progressão era excluído. Esse era um processo que podia ocorrer, de pelo menos, duas maneiras: exclusão pelos pares/grupo; exclusão pelo treinador. Segundo Biruga, os jovens que não correspondiam às expectativas da várzea eram percebidos pelo grupo e nele começava o processo de exclusão: “— *Porque você querendo ou não, eles falam no vestiário quando você encontra com eles, eles falam, ah, Biruga, não põe aquele cara não, aquele cara é ruim, Biruga* [o Jorginho]”. Concordando com esses jovens, Biruga reiterou:

*Se você prestar atenção num menino, não sei se você viu o menino jogando, o Jorgino, um gordinho que me acompanhava, o irmão do Marcos Vinicius. Ele pegava a bola pra mim, ele acompanhava o time, onde que o time ia ele pegava a bola [era goleiro], **ele comprou chuteira, ele já vendeu a chuteira, ele desistiu.** Tem outra coisa que atrapalha ele, **ele é obeso e isso atrapalhou** ele muito, e ele não tem jeito de emagrecer. E ele não é bobo, **ele era ruim, e os meninos falavam, ô, Jorgino você é ruim demais, aí ele falou, não Biruga, eu só vou com o time agora pra pegar bola. E ele comprou uma chuteira Umbro, o pai dele deu a ele uma chuteira boa, entendeu, e ele não foi pra frente.** (Grifos meus)*

No futebol (concebido também como um projeto de vida) os jovens investiam tempo, energia (dedicando-se à prática cotidiana, aos treinos e jogos amistosos e de campeonatos) e até dinheiro (comprando equipamentos para jogar, como chuteiras, caneleiras, etc., pagando lavagem de camisa do time quando estavam no Infantil).<sup>149</sup> Mas o investimento tinha que se conciliar com uma mudança na forma de participação (rendimento/aprendizagem).

Quem entrava no circuito de várzea logo aprendia que a exclusão não era possibilidade remota, mas parte do processo — mesmo porque havia espaço para poucos. A exclusão dos jovens do futebol de várzea era, entretanto, na maioria das vezes, velada, implícita. Muito raramente acontecia de um jogador ser despachado

---

<sup>149</sup> Não se pode dizer que no universo do futebol de várzea não havia barreiras materiais propriamente ditas. Para participar do Infantil do Racing (ao contrário da participação no Juvenil) era necessário que o jogador pagasse a lavagem da camisa após o jogo (R\$2,00 por jogo). Entretanto um jogador excepcional dessa categoria podia ser liberado do pagamento, caso o treinador visse vantagens na participação com o grupo.

sumariamente. Somente em situações extremas, como indisciplina. Uma eliminação que acontecia em “doses homeopáticas”. Para a exclusão, novamente a reserva era acionada.

*E pra ele chegar ali você já vai pegar ele completo. **Tamanho não é documento, mas influi, passe, domínio, colocação, vontade.** Isso tudo você vai tirar dele pra ele sair do infantil pro juvenil. Ou então **se você precisar mandar o menino embora, você poe ele na reserva do juvenil, aos poucos você vai mandando ele embora.** Ele não entra, ele vai sentindo, ele vai sentindo, aí ele pega e sai. [...] Por exemplo, eu vou tirar o menino do infantil pra botar ele no juvenil, eu tenho um juvenil formado, vão estourar dois ou três, eu já tenho uma base, dessa base vão estourar aqui seis ou oito, que são titulares no infantil. Ultrapassar a idade. Então eu tenho lá no juvenil, quinze, se estourou três, eu tenho dezoito, se estourou três, ficou quinze, aqui vão estourar oito, e dos oito aqui, seis são titulares, os oito jogam, mesmo sendo reserva mas sempre participam do jogo, o que acontece, eu vou ter que trazer oito pra cá. Eu não posso ficar, eu tenho que reduzir o meu plantel, não é igual ao profissional, então eu vou ficar com dezoito ou quinze funcionando, eu vou ter que ter dois goleiros, o que eu vou fazer? Eu vou pegar um aqui que joga na direita e joga na esquerda, eu vou pegar um que joga de cabeça de área e joga de beque, eu vou pegar um que joga de ponta de lança, outro segundo ponta de lança, vou pegar um que joga do lado direito e do lado esquerdo, **esse sai, o que só joga numa posição vai embora. Você vai tirando aos poucos, é reserva. Reserva é o caminho.** Hoje vem e joga, daí um mês o jogo ta bom, o cara ta apertado não joga, você vê que o cara não ta tendo contato, ta desanimado, você tenta, é claro que de repente o cara pode melhorar, vamos ver o que o cara, de repente ele não joga no infantil mas joga no juvenil, isso tudo é o tempo. **Aí a reserva é que é o caminho de você mandar embora, não é igual a um Atlético, Cruzeiro, ah vai embora, não serve mais não, não é assim não; você vai tirando o cara aos poucos, reserva, reserva, reserva, reserva, aí ele sente.**” (Biruga) (Grifos meus)*

A reserva, como foi dito, tinha um status ambivalente: promovia ou impedia a participação. Pois, o acesso à prática podia também ser negado, quando jovens de baixo rendimento eram nela colocados de “molho”. Conforme afirmam Lave e Wenger (1991), “a comunidade de prática pode regularmente isolar recém-chegados” e, nesses casos, “eles são retirados ou removidos de uma participação periférica”. Portanto, a legitimidade da participação não era o que estava em questão, mas o acesso à periferia da prática. A entrada no circuito da várzea não era garantia, pois, de permanência, de estabilidade. Havia exclusões durante todo o processo de inserção no futebol e nem sempre era apenas a dimensão técnica que a desencadeava. Dificuldade de compreensão das hierarquias e relações de poder

implícitas na prática, indisciplina e baixo rendimento também causavam exclusão. Havia, portanto, um conjunto de condições para a participação que os iniciantes na várzea tinham de compreender e aceitar (aprender a jogar). Além disso, quem não rendia (aprendia) até determinada idade, não rendia mais. Participar desse contexto implicava, desse modo mudar continuamente de categoria e superar as avaliações desse processo.<sup>150</sup> Quem não estava apto a jogar na categoria superior (ao menos como reserva) com a mudança da idade era eliminado da prática. Na mudança de categoria (mas não só nela), muitos jovens encerravam a participação na várzea e com ela o sonho da profissionalização.<sup>151</sup> Em compensação, aqueles que iam superando os processos de seleção/exclusão tinham a oportunidade de ampliar significativamente sua *habilidade* futebolística. Conforme foi visto, como sugerem Lave e Wenger (1991), controle e seleção, bem como a necessidade de acesso, eram inerentes à prática.

Enfim, jogar futebol é extremamente difícil e o exercício que esses jovens faziam na prática era de incorporação. Porque uma coisa era pensar o jogo, outra muito diferente era dominar todos os elementos que possibilitassem a ação. O investimento que faziam no futebol era intenso e movido a suor, cansaço (mas também prazer), treinos e exercícios que colocavam a corporeidade no limite. Por isso a decepção da exclusão era grande. Para Jorginho o que significava vender a chuteira? Significava a colocação de um ponto final na sua trajetória futebolística.<sup>152</sup> “Silenciosa” e dolorida, a exclusão funcionava como um currículo de derrota, ou seja, sair de cena e ser responsabilizado por isso. Sobre como esse processo de exclusão era uma experiência difícil para os jovens, segue o relato de Cadu e Dona Eduarda:<sup>153</sup>

*Cadu – A única coisa que eu não gosto é muita peixada, panelinha, esse negócio, mas agora eu já to sabendo lidar com esse negócio aí,*

---

<sup>150</sup> As possibilidades de uso do jogador (a *habilidade*) funcionavam como critério de seleção dos jovens que estavam para “estourar” (ultrapassar a idade) em sua categoria. Quando tinha que escolher entre dois jogadores habilidosos, Biruga preservava, no Racing, aqueles que podiam ser aproveitados em diferentes posições de jogo.

<sup>151</sup> Outras formas de galgar acesso ao futebol profissional (por exemplo: clubes esportivos) podem ser encontradas em Damo (2005).

<sup>152</sup> A saída desse circuito não significava, contudo, saída de participação geral na prática social. Muitos jovens que deixavam a várzea continuavam a ter o futebol como prática cotidiana, como parte da sociabilidade.

<sup>153</sup> A entrevista com Cadu (em casa) já havia se iniciado quando a mãe (Dona Eduarda), interessada em tudo que envolvesse as práticas futebolísticas do filho, passou a fazer parte da conversa.

Eduarda – *Antigamente ele não sabia não,*

Cadu – ***Mas eu ficava irritado***

Eduarda – ***Ele chorava...***

Cadu – *Panelinha e tal...*

Eduarda – *Tem ali os padrinhos, ele chorava...*

Cadu- *Agora até que não*

Eduarda – *Ele ficava irritado, ele invocava de não jogar mais, igual às vezes tinha jogo lá no campo chamava ele, ele, não vou jogar não, e não vou não. Vai Eduardo, porque eu sou assim, tipo assim se assume uma responsabilidade, tem que cumprir, eu canso de falar com ele, a única coisa que a gente tem que ter é responsabilidade. Falo com ele, falo com (inaudível) e a outra também. Eu falava com ele, Eduardo, mas você já combinou que você vai jogar como é que você não vai? Eu não vou não! Daí a pouco falava, falava com ele na orelha e ele saía. Saía irritado mais ia, por conta de panelinha. **Porque às vezes juntava ali e desfazia dele. Muitas vezes eu mais o pai dele já vimos isso, eles desfazendo da pessoa dele lá e não é bom.***

Eduarda- *A gente que é pai e mãe não aceita*

Eduarda – *mas agora ele se vira pra lá, ele já sabe se virar, já*  
(Grifos meus)

#### **4.3.4 - “Num amistoso, num jogo bom é que ele vai ganhar posição”: aprender para fazer, aprender é fazer**

Muito raramente, jovens iniciantes começavam a participação na várzea em campeonatos. Os jogos amistosos faziam parte do currículo de formação dos jogadores e antecediam a entrada no circuito de competições. Organizados para acontecer aos sábados pela manhã (Infantil 08h; Juvenil 10h), com jogadores do Racing e de outros times de futebol da cidade, o amistoso funcionava como um treino em que os praticantes experimentavam o futebol sob condições semelhantes (jamais iguais) às situações de competição.

Conforme a própria denominação, no amistoso grande parte da exasperação, da rivalidade e da cobrança de rendimento, diretamente ligada às situações de competição, era atenuada<sup>154</sup>. Não se pode dizer, entretanto, que era contexto para relaxamento e descontração. Como interseção entre o treino e o campeonato, no amistoso havia coisas importantes em jogo. Funcionando como um tipo de exercício “ajustado” para ambos os times, o treinador testava jogadores e o esquema tático do grupo; os jogadores iniciantes tentavam alcançar visibilidade suficiente para se

<sup>154</sup> Conforme o Novo Dicionário Básico de Língua Portuguesa (1995, p. 38), amistoso significa: “próprio de amigo, amical, amigável, amigo; propenso à amizade; (Futebol) Diz-se de partida disputada fora do campeonato ou de torneio, em geral para fins beneficentes, de treinamento, de confraternização ou para a arrecadação de fundos”.

tornar titulares; os jogadores mais experientes buscavam a manutenção da vaga e também a inserção na categoria superior.

Jogos amistosos constituíam-se, pois, para os iniciantes como um importante exercício. Diferente das práticas cotidianas (quando os jovens jogavam futebol com os amigos do bairro e da escola) e do treino que era jogado entre os jogadores do time, o amistoso era o primeiro contexto de futebol com adversários totalmente desconhecidos. Nesse contexto, eles colocavam à prova a compreensão do jogo (expressa na forma de dosar velocidade, força, agressividade; na forma de interagir com a bola, com os pares, com os adversários, com o juiz; etc.). Participar do amistoso significava, portanto, uma mistura de recompensa e teste. Recompensa porque sinalizava uma avaliação positiva do treinador sobre as condições de participação dos iniciantes. E teste porque, uma vez no amistoso a performance estava novamente sob avaliação. Quando entravam em campo de futebol (mesmo que fosse para jogar um amistoso), os jogadores corriam riscos e colocavam em jogo a sua possibilidade de inserção no grupo. Para Biruga, o amistoso era, nesse sentido, extremamente importante para o jogador, pois *“é, num amistoso, num jogo bom é que ele vai ganhar posição”*.

Outra singularidade do amistoso era a oportunidade de outras aprendizagens *na e da* prática social (a partir da realização de outras tarefas no futebol). Uma das aprendizagens juvenis que tomavam forma nesse contexto era a de juiz de futebol (aprender a apitar os jogos). Nos amistosos que ocorriam no Racing, alguns praticantes, das categorias imediatamente superiores ao jogo em questão, eram convocados para participar como juizes. Isso foi o que aconteceu com Brunão (que apitou alguns jogos do Mirim) e Cadu (que apitou um jogo Infantil). Nesses momentos Biruga, que sempre estava por perto, e outros veteranos também davam dicas e orientações/repreensões ao iniciante nessa tarefa.

No decorrer do amistoso, os iniciantes — que geralmente ocupavam o banco de reservas — ficavam perto do treinador, assistindo, comentando o jogo e ouvindo as orientações destinadas aos jogadores em campo. Podendo a qualquer momento ser convocados a participar, os ocupantes do banco permaneciam em estado de expectativa e prontidão para o jogo. Se o treinador colocava alguém no aquecimento, era sinal de que ia substituir um jogador em campo. Antes de entrar em campo (autorizado pelo juiz), o jovem exercitava-se na lateral do campo (com



pequenos saltos, alongamentos e corridas), enquanto o treinador o orientava sobre a participação.

Mas elementos da prática social ausentes em outros contextos de produção do futebol no bairro (regras oficiais, espaço/tempo regulamentado, juiz, e algumas vezes até o público), podiam alterar as possibilidades de ação dos iniciantes. Dificuldades vividas em algumas situações denunciavam a presença no amistoso: de localizar-se em campo, de marcar o adversário (principalmente um jogador de maior desenvoltura), de perceber-se em jogo e de manter um ritmo de jogo. O cansaço (dificuldade de respirar que fazia com que muitos baixassem o tronco colocando as mãos sob os joelhos para recuperar o fôlego enquanto a bola corria em campo), a dor muscular (sensação de pernas pesadas e câimbras) e o calor (corpos suados e rostos vermelhos) eram elementos que acabavam por deixá-los em desvantagens em relação aos praticantes mais experientes. Provoações dos pares/adversários (compreendidas como parte do jogo pelos veteranos) podiam irritar, desconcertar e desconcentrar esses jogadores. Ávidos por superar esses limites, eles imitavam ações dos veteranos e seguiam em jogo.

No futebol de várzea a incorporação da prática se dava por intermédio da execução conjugada com relatos orais e/ou narrativas de casos exemplares. Nessas ocasiões modelos “bons” e “ruins” de praticante eram usados para reforçar características necessárias aos jogadores ou para mostrar o que fazer e o que não fazer na várzea. No bairro Universitário, o aprendizado do futebol tinha como suporte, portanto, também as “conversas e estórias sobre casos problemáticos e especialmente difíceis” (LAVE e WENGER, 1991, p. 105). Essa prática lingüística (jamais observada entre as mulheres) fundamentava-se numa repetição incessante, sobretudo das performances de sucesso.

Aprender a apreciar as histórias dos veteranos (com repetições) e a narrar a sua própria performance era parte do que a participação no futebol oferecia aos iniciantes. Essas estórias tinham um papel importante, ou seja, elas tinham implicações para *o que* e *o como* os iniciantes aprendiam (LAVE e WENGER, 1991). É por isso que Biruga e seus jogadores contavam e recontavam suas peripécias em jogos anteriores. Algumas vezes faziam isso em grupo (momentos em que a empolgação afluía), outras vezes Biruga conduzia conversas específicas — antes, durante e após as partidas de futebol — com alguns jogadores. Como afirmou Cadu, em muitas situações *“Biruga conversa mais individualmente, ele chama você,*

*conversa com você, vê o quê que está certo, vê o quê que está errado, faz isso, faz aquilo, ele faz isso”.*

Como quem busca lapidar um diamante em estado bruto, Biruga interferia permanentemente nas práticas de futebol que estavam sob a sua coordenação: “— *Abre o braço*”; “— *Presta atenção no ladrão*”; “— *Cuidado com a falta*”; “— *Se passar é impedimento*”, etc. Não se tratava, entretanto, de prescrições descontextualizadas. Era das situações que emergiam da prática que Biruga e demais praticantes produziam a pauta de discussão individual ou coletiva. No relato a seguir, Biruga explica o modo como ensinava o futebol aos jovens (retirando da prática emergente o que precisavam fazer para obter sucesso). Explicita também que era um aprendizado difícil e que ele próprio alcançou na participação nos contextos de futebol, ou seja, porque teve o envolvimento com o jogo:

*[...] às vezes eles batiam na bola errado e eu corrigia. Eu uso muito o tal bater com o cadarço, que seria com o peito de pé. [...] Por exemplo, você vai dominar pra você, você afasta. Você vai dar o passe, você estica o peito. Correr com a boca fechada e soltar. Eu falo isso pra eles, na televisão você vê dividir com a respiração presa. Você firma mais o corpo. Isso tudo eu procuro passar pra eles porque eu aprendi, quando eu joguei eu aprendi.” [...] Quando eu falo pra eles: dominar procê, não domina pro adversário, domina pro colega, domina proce, dá o passe, domina proce, leva, traz, muro. Muro é bater e voltar, proce, traz a perna pra cá. (Biruga)*

As *habilidades* que Biruga constituiu (no corpo) participando *da* e *na* prática social (“*quando eu joguei eu aprendi*”), eram repassadas na forma de discursos, mas jamais se sobrepunham à experiência. Os jogos de futebol funcionavam, desse modo, com um currículo de aprendizagem nos termos proposto por Lave e Wenger (1991). Dizem os autores (LAVE e WENGER, 1991, p. 97):

Um currículo de aprendizagem é essencialmente situado. Ele não é alguma coisa que possa ser considerada em isolado, manipulado em termos didáticos arbitrários, ou analisado à parte de relações sociais que formam a participação periférica legitimada.

Mesmo considerando a participação do treinador importante para a aprendizagem do jogo, não se pode dizer que nele se concentravam todas as possibilidades de compreender/aprender. A aprendizagem do futebol era um

processo complexo e, conforme foi dito, sobretudo coletivo.<sup>155</sup> No amistoso (e em outros contextos), eram compartilhados conhecimentos sobre *como* (*know-how*) e sobre *o que* (*know-what*) fazer no futebol: um jogo constante de interação/comunicação muitas vezes não-verbal. Parafraseando Wacquant (2002, p. 134), pode-se dizer que a *habilidade* futebolística é transmitida “por intermédio de uma comunicação silenciosa, prática, de corpo a corpo”. Não é, desse modo, um “diálogo só entre o mestre e o seu aluno, mas uma conversa de muitas vozes aberta ao conjunto dos participantes”.

Além de orientar, corrigir, ajudar e encorajar os iniciantes, os mais experientes funcionavam como “modelos” em ação (WACQUANT, 2002). Modelos que a todo o momento podiam desvelar aspectos da prática social, antes encobertos: na forma de agir em dada situação, na forma de relacionar-se em campo, na forma de “gingar” o corpo, dentre outros. Em síntese: o mergulho nos jogos amistosos, a participação nos rituais que precediam as partidas (concentração, oração, alongamentos<sup>156</sup>), a experiência do banco de reservas e as entradas “em campo” funcionavam como um currículo de aprendizagem e possibilitavam a constituição da *habilidade* futebolística.

Em movimentação centrípeta na prática social (LAVE e WENGER, 1991), os iniciantes deixavam para traz essa posição. Sutis, mas significativas, algumas mudanças nas formas de participação indicavam que eles estavam aprendendo. A primeira evidência era a ampliação do tempo em jogo (ficando menos na reserva). Outra importante evidência podia ser notada quando da “*beirada*” do campo não se ouvia mais o treinador cobrando deles, a todo o momento, posicionamento e ações (indicando para quem deviam passar a bola, para onde deviam ir ou o que deviam fazer). A maior evidência, entretanto, ocorria quando passavam a titulares do time ou quando o treinador os inscrevia em competições (mesmo como reservas). Isso não significava, contudo, o “fim da linha”. Ao contrário. Os jovens que se destacavam no grupo eram levados a desenvolver, refinar e aprimorar cada vez mais a *habilidade*.

---

<sup>155</sup> Esportes individuais também podem se caracterizar por aprendizagem coletiva. Isso é que conclui Wacquant (2002), ao descrever a aprendizagem do boxe.

<sup>156</sup> Todos os jogadores participavam dos rituais de preparação para o jogo. A hora de se apresentar no campo futebol, a colocação do uniforme, os exercícios de aquecimento eram vivenciados por veteranos e iniciantes. Tais práticas visavam criar um conjunto de disposições, um tipo de atenção/concentração e preparação do corpo que favorecessem o desempenho dos jogadores na hora do jogo. Como afirmou Juliano (auxiliar técnico do Racing), as práticas realizadas antes do jogo eram importantes, pois incitavam/motivavam o grupo (“—*Vamos entrar pra dentro dos adversários*”) e podiam mesmo significar um diferencial no rendimento dos jogadores em campo.

A mudança na forma de participação não seguia, contudo, um ritmo homogêneo. Assim, os jovens pouco experientes não precisavam dominar imediatamente todos os aspectos da prática. Eles deviam se mostrar esforçados, perspicazes, obedientes e disciplinados. À medida que praticavam é que iam constituindo a *habilidade*. Desse modo, o maior desafio era permanecer na prática (não ser excluídos).

Era pelo viés dos hábitos exigidos para prática, todavia, que muitos jovens também eram integrados e/ou eliminados do futebol de várzea. Os que participavam do circuito de futebol de várzea deviam incorporar também disposições relacionadas aos “bons” hábitos e à saúde (alimentar-se bem antes da partida; dormir cedo na véspera do jogo), disciplina (chegar ao campo no horário marcado pelo treinador) e condutas socialmente aceitas (manter “boa” conduta fora do campo). O não-cumprimento dessas regras podia significar a exclusão do jogador de único jogo ou até mesmo do time de futebol. Isso foi o que ocorreu no campo do Tupinambá, quando Brunão (jogador titular do Racing Infantil e reserva do Juvenil) foi penalizado pelo atraso (de 15 minutos) sendo excluído do jogo. Nesse mesmo jogo, Schiva, um dos titulares do Racing Juvenil, ficou na reserva, porque havia passado a noite na “gandaia”. É o que afirmou Biruga: *“andar na linha, [...] porque se eu pegar jogador depois de uma hora, duas horas na rua, não precisa nem vir pro vestiário não, pode voltar; já mandei vários voltar, e jogador bom”*.

#### **4.3.5 - “Quem nunca disputou um campeonato... vai tremer”: aprendendo a lidar com o futebol ritual**

A participação em campeonatos apresentava aos praticantes novos desafios de aprendizagem. O campeonato era radicalmente diferente das demais práticas de futebol a que os jovens tinham acesso. Nele havia mais coisas em jogo. Afirma Schiva:

*Treino é treino. Campeonato não. Campeonato é todo mundo querendo ganhar de qualquer jeito, roubando, ganhar de qualquer maneira. O campeonato a gente entra pra vencer, não tem jeito de você entrar num campeonato pra empatar, de qualquer jeito você entra pra vencer.*

Longe dos ditames e regras da Federação Internacional de Futebol (FIFA) — que rege o futebol profissional e/ou de espetáculo — os jogos do campeonato

amador não fugiam ao “formato oficial”, podendo muitas vezes assumir, em dimensões menores (se comparado ao tamanho do público e à ausência da mídia), as mesmas características do futebol profissional. Com atenção às devidas proporções, entretanto, esses jogos eram capazes de mobilizar diferentes grupos da cidade em torno da disputa.<sup>157</sup>

Situados entre o futebol jogado no cotidiano do bairro e o futebol profissional, os jogos do campeonato juvenil da cidade nutriam-se de elementos de ambos. Contudo é importante considerar que era no modelo profissional que essa modalidade de jogo (o oficial amador) tinha referência. Caracterizado como um tipo de jogo intermediário, segundo Damo (2005, p.41), o futebol de várzea apresenta “quase todos os componentes do espetáculo”, diferindo em escala.<sup>158</sup>

Tensos e envolventes, os jogos de futebol de campeonato orquestravam uma intrincada trama social/simbólica e reproduziam (ou acentuavam) a oposição êxito/fracasso. Nesse contexto, o que se observava era a ocorrência de um ritual disjuntivo, em que o prazer era dado, “em grande medida, pela expectativa em relação a seu desfecho” (DAMO, 2005, p. 31).<sup>159</sup>

---

<sup>157</sup> “O controle sobre as regras do *association* cabe, na atualidade, à Internacional Board (IB), instituição centenária, associada à FIFA que, por seu turno, é responsável pelo gerenciamento direto ou indireto das competições futebolísticas mais importantes em termos econômicos. [...] Todavia, a IB não tem como impedir que o *football association* seja praticada para além do seu controle, pois também a FIFA não dispõe de mecanismos impedindo que se organizem eventos futebolísticos para além do seu domínio e muito provavelmente isto não lhe interesse. [...] O domínio FIFA-IB detém, portanto, o monopólio do mercado futebolístico, ou seja, do futebol que é praticado e apreciado em forma de espetáculo, como um bem simbólico com valor econômico, embora exista muitos futebóis para além dessa versão monopolizada” (DAMO, 2005, p.34).

<sup>158</sup> Como afirma Damo (2005, p.42), no futebol de várzea “a divisão do trabalho fora do campo não é nula, mas precária. Todos os times de várzea têm um técnico e quase todos têm também um dirigente e um massagista. Nos jogos, os papéis são, de início, bem definidos e até especializados, mas não deve causar surpresa se o centroavante, a certa altura, for jogar de goleiro; ou se um atleta que atuava na ponta-direita, e fora substituído antes do intervalo, reaparecer como beque de espera nos minutos finais da partida”. Entrar e sair desse circuito não demanda o mesmo domínio do profissionalismo, mas também “não é tão poroso quanto o futebol bricolado” (um formato do futebol que tem como regra geral apenas o toque obrigatório com a bola aos pés, podendo até mesmo o gol estar ausente).

<sup>159</sup> Para dar conta dessa dimensão simbólica do jogo de futebol nos campeonatos, a comparação entre jogo e ritual proposta por Lévi-Strauss (1989) é extremamente importante. Afirma o autor (1989, p. 52): “todo jogo se define pelo conjunto de suas regras, que tornam possível um número praticamente ilimitado de partidas; mas o rito, que se “joga” também, parece mais uma partida privilegiada, retida entre todas as possíveis, porque só ela resulta num certo tipo de equilíbrio entre os dois campos. A transposição é fácil de verificar no caso dos gahuku-gama, da Nova-Guiné, que aprenderam o futebol, mas que jogam, vários dias seguidos, tantas partidas quantas forem necessárias para que se equilibrem exatamente as perdas e as ganhas por cada equipe, o que é tratar o jogo como um rito”. Muito diferente da lógica dos gahuku-gama, que buscam na produção da prática uma condição de igualdade entre os participantes, os campeonatos de futebol na nossa sociedade são realizados com o sentido exatamente oposto: parte-se de uma situação de igualdade

Produtor de vencedores e vencidos a partir “de formas legítimas de medição de força e de comportamento conflitivo e agonístico”, o futebol do campeonato se transformava num “campo imbatível de todo o tipo de emoções” (DAMATTA, 2006, p. 165). Como afirma DaMatta (1994, p.14):

O futebol permite ritualizar a competição, o que vai estabelecer ou reafirmar os melhores e os piores, os ganhadores e os perdedores, os primeiros e o últimos, dentro de um quadro estratificado que o credo utilitário tende a mistificar e esconder. [...] a disputa transformou-se numa competição entre iguais. Um ritual agonístico, por certo, mas uma celebração na qual o conflito é programado e regido por normas conhecidas dos disputantes, da platéia, dos oficiais (os juizes esportivos) e dos patrocinadores.

Como espaço legítimo para a produção da desigualdade e da competição, os jogos de futebol da Copa DFA orquestravam intensos processos de exclusão, de afirmação da superioridade e/ou da negação do outro, de exacerbação do corpo, de rivalidade, de competição, de seletividade, etc. Todos esses elementos rompiam com as idéias difundidas nos espaços educativos de produção desse esporte: “o importante é participar”, esporte/saúde, solidariedade, cooperação, ludicidade, etc.

Como tempo de culminância da prática social de futebol, entretanto, não se pode negar que esse tipo de evento também comportava elementos lúdicos (âmbito do prazer, da alegria, da festa). Ele envolvia, portanto, um clima especial e ambíguo que misturava de tensão com relaxamento, alegria com tristeza, frustração como vitória, competição com cooperação e rivalidade com solidariedade.

Observando os jogos de futebol do Campeonato Juvenil Amador de Belo Horizonte em 2005, fui entendendo que, apesar das singularidades e diferenças presentes em cada um, uma regularidade os atravessava: o espaço físico do campo (cotidianamente ocupado por jovens e crianças nas peladas, treinos de futebol e outras práticas) era convertido em espaço ritual/simbólico. O relato completo do jogo que se segue, expressa as tensões que envolviam esse tipo de evento. Irrecortável/indivisível, o jogo do Racing com o Águia Dourada foi tomado como cena emblemática:

*Alguns homens e jovens no bar bebem cerveja e assistem ao jogo de futebol que “rola” no campo. No vestiário (com vidros da janela quebrados) alguns jovens tomam banho. Um cheiro ruim exala dos sanitários. Em campo o time juvenil do Racing joga contra o time juvenil*

---

(mesmo número de jogadores cumprindo regras iguais) para uma legitimação da desigualdade (oposição vencedor/perdedor).

*Águia Dourada. Ambos trouxeram seus torcedores. O time do Racing veio a pé (campo próximo) acompanhado por jovens do Infantil ocupando o papel de torcedores. O Águia Dourada veio de ônibus especial, de modo que outros torcedores desse time também estão presentes no campo tencionando jogadores e juiz — participando do jogo. Poucas mulheres transitam no espaço do campo (as que por ali chegam não o fazem com interesse em assistir ao jogo — seguem para o bar).*

*Disputando cada jogada, jogadores de ambos os times se esforçam na realização do gol. Por todo o campo é grande a correria dos jogadores com e sem a posse da bola: passes, dribles e chutes. O jogo segue com grandes chances de gols para os dois times (que se aproximam a todo o momento da meta/gol), mas principalmente para o time Águia Dourada, que perde vários gols chutando a bola na trave. São muitas as indicações entre os jogadores dentro do campo, principalmente do goleiro, que chama atenção do time para o posicionamento nas situações de risco de gol.*

*O juiz apita o jogo tentando controlar as tensões. Os treinadores seguem insistentes nas orientações dos times e cobram dos jogadores as posições, o domínio de bola, a atenção aos jogadores adversários, as marcações, etc. Biruga (treinador do Racing que precisa vencer o jogo para continuar no campeonato), próximo ao banco reserva, segue no seu ritual de senta-levanta, grita-xinga, dá instruções: “—Corre, caralho!”; “—Pega essa bola, caralho”; “—Porra sô!”[...]. Juliano (assistente de Biruga), da lateral do campo, cobra insistentemente dos jogadores o posicionamento e dá outras orientações. Por exemplo, quando os jogadores de defesa do Racing vão interceptar os atacantes dentro ou próximo da área do gol ele logo grita: “—Sem falta”; “—Abre os braços”. Os dois treinadores do Águia Dourada cumprem o mesmo papel orientando os jogadores do seu time. Mais calmos, porém, têm falas mais positivas (“—Vamos lá.”; “—Não há como perder desse time ruim.”; “—Chega junto.”). Apresentando mais confiança no time (resultado do jogo), raramente se exasperam com os jogadores: “—Putá que pariu.”; “—Caralho. Quê que é isso?”; etc. Os treinadores (como maestros) tentam reger o jogo, exigindo dos jogadores o posicionamento, escolhendo quem deve cobrar as faltas, pênaltis, laterais, etc. Um dos treinadores do Águia Dourada recebe de um dos colegas, posicionado do lado de fora da tela/alambrado, um copo de cerveja e bebe disfarçadamente, o que é proibido nesse espaço durante o jogo.*

*O Racing faz um gol (1X0) e a comemoração é geral entre os jogadores e torcedores do time. O jogo agora segue mais tenso. Num dado momento — quando o jogador do Águia Dourada disputa a bola com o adversário e acaba caindo ao chão (se contorcendo com as mãos sobre os joelhos) e o juiz dá prosseguimento ao jogo — um dos treinadores desse time grita para o juiz: “—Tem que apitar, porra.” O juiz pára o jogo e apita a expulsão do treinador do Águia Dourada do campo. Ele sai do espaço fechado por tela e continua suas provocações ao juiz do lado de fora da tela/alambrado, de onde continua a reger o seu time. Dentro do campo o jovem se levanta, manca um ou dois passos, depois segue correndo para ocupar a sua posição no jogo. Quando termina o primeiro tempo, os jogadores titulares do Racing seguem em direção a Biruga (para beber água e ouvir instruções para o segundo tempo), enquanto os jogadores reservas do time fazem o movimento contrário (seguem para o campo para “bater bola”). Os jogadores do Águia também vão em direção aos treinadores e alguns passam por eles e seguem para um lugar mais fresco do campo para descansar. Contudo mudam a direção quando o treinador diz: “—Vamos para lá. Estão perdendo e ainda querem sombra!”. Os treinadores de ambos os times conduzem os jovens para uma lateral do campo — lugar onde bebem água, conversam e recebem as instruções. Em campo várias pessoas (além dos reservas) aproveitam a oportunidade para “bater bola”—jovens, crianças e adultos se misturam no “gramado” e,*

entre passes, dribles, chutes a gol e manobras com bola, aproveitam cada minuto do intervalo. Diferente das corriqueiras entradas no campo de futebol no decorrer da semana, a ocupação nesse momento é marcada por diferentes interesses e sentidos: os jogadores reservas entram para fazer aquecimento (uma aposta na participação e afirmação do pertencimento ao grupo); os demais praticantes, sobretudo as crianças, com os pais, realizam brincadeiras de futebol que parecem pulsar ao ritmo singular do embate (contagiados pela emoção de pôr o pé no espaço ritual, experimentam a emoção/tensão do jogo).

O juiz, altamente criticado por técnicos e torcedores do *Águia Dourada*, chama os times para a continuidade do jogo e apita o início do segundo tempo. Reiniciado o jogo, dentro (e fora) do campo os ânimos vão se tornando cada vez mais exaltados (com cobranças de rendimento cada vez mais incisivas sobre os jogadores). Várias jogadas aproximam o *Águia Dourada* do gol e isso faz com que o treinador inicie um série de reforços positivos ao time: “—Tá chegando!”; “—Vamos lá!”. “—Isso!”[...]. Do outro lado do campo, *Biruga* fica raivoso com os erros do grupo e briga com os jogadores. De repente, num chute certo de um jogador do *Águia Dourada*, acontece o gol de empate e todos (jogadores, técnicos, reservas e torcedores) comemoram muito. Em tom de revanche (guerra) os praticantes se abraçam, tocam as mãos com força e gritam (parecem “ir à forra”). A tensão aumenta e de ambos os lados torcedores, técnicos e reservas gritam e sentam, levantam o tempo todo. Os torcedores do *Águia Dourada* e outras pessoas que assistiam ao jogo em frente ao vestiário ou nas proximidades dele, agora se posicionam junto à tela do campo (segurando-a) atentamente para não perder nenhum “lance”. Nas jogadas de perigo de gol a correria desse lado do campo é geral: jogadores de ataque e defesa correm dentro do campo, enquanto treinadores e alguns torcedores acompanham o jogo correndo nas laterais do campo e também dando instruções e incentivos aos jogadores: “—Fulano corre”; “—Sicrano marca fulano.”; “—Passa a bola.”; “—Leva a bola.”; “—Abre os braços.”; “—Sem falta.” Cada apito do juiz (ou a falta dele) causa ao time do *Águia Dourada* maior insatisfação e as reclamações vão tomando cada vez mais lugar no jogo: “—Juiz ladrão.”

Constantemente desequilibrados (na corrida, no confronto com o adversário, no chute ou na condução da bola e, muitas vezes, até emocionalmente) os jogadores superam o limite do corpo na busca da vitória. Desse modo, nas corridas pela lateral eles surpreendem no alcance da bola; de costas para o adversário (de braços abertos e corpo ligeiramente inclinado) os jogadores protegem a bola até conseguir uma situação favorável ao passe, chute, drible, etc. Nas situações de desvantagem eles partem “para cima dos adversários” para recuperar a posse de bola; pedalam, driblam, correm, cansam (quando estão fora da jogada alguns jogadores recuperam o fôlego com as mãos apoiadas sobre os joelhos e os olhos atentos ao jogo).

O sol já está muito forte e a poeira se espalha no ar quando os jogadores penetram espaços do campo sem grama. O apito do juiz se destaca em meio aos muitos sons produzidos. A poucos minutos do final do jogo, Luis Henrique faz o gol de desempate (favorecendo ao Racing – 2X1). Todos ficam ainda mais exaltados e uma falação/gritaria impele o *Águia Dourada* a fazer o gol e o Racing a não “tomar” gol nos minutos finais. A correria dos jogadores em campo é também uma correria contra o tempo (num piscar de olhos tudo pode mudar). Enquanto *Biruga* e seus jogadores tentam conter o *Águia Dourado* com a posse/toque de bola entre pares para “matar o tempo” final do jogo (que parece uma eternidade) e “segurar o placar”, os adversários tentam de todo modo recuperar a bola e o tempo que resta para redefinir o resultado do jogo.

A pressão sobre o juiz (que é cobrado insistentemente pelo *Águia Dourada*) aumenta mais e mais: “—Juiz ladrão”. No decorrer do jogo ele vai administrando cartões para punir e conter



as infrações dos jogadores (dois cartões amarelos para o Águia Dourado e um para o Racing). Alguns jogadores realizam dribles nos adversários (que levam os torcedores a gritar “— OLÉ!!!!” nas situações de sucesso e a criticá-los chamando-os de irresponsáveis). Contudo são os passes que fundamentam o jogo e levam jogadores a se aproximar mais rapidamente da área do gol dos adversários. Assim, os jogadores do Racing e Águia Dourada vão ficando cada vez mais cansados (a expressão de dor na face, a respiração forçada, o rosto vermelho, o suor por todo o corpo, até mesmo do goleiro, que possui uma posição mais fixa). Agora no entorno do campo não há treinadores e torcedores assentados. Todos de pé acompanham cada possibilidade de gol com gritos de motivação (“—Raça!”; “— Vamos!”) ou críticas nas situações de jogadas fracassadas. Exasperação, confrontos, nervosismo, adrenalina, alegria e frustração tomam conta do corpo não só dos jogadores, mas de todos que participam do jogo (treinadores, torcedores, etc.).

Num choque entre jogadores de ambos os times, perto da área do gol, um jogador do Racing e o goleiro do Racing caem ao chão. O goleiro permanece sentado contorcendo (de dor???) enquanto os colegas socorrem o outro jogador com câimbras, que fica deitado no chão enquanto os colegas erguem suas pernas e forçam seus pés para baixo — alongando a panturrilha. Enquanto o goleiro permanece sentado ao chão, o jogo fica parado (conforme a regra). O fato causa muita insatisfação aos torcedores do Águia Dourada, que querem jogo para recuperar o placar. Um deles, próximo à tela (do lado de fora do campo), grita insistentemente: “— Enfia o dedo no cu do goleiro que ele levanta.” O nervosismo toma conta quando o jogo recomeça. Os jovens do Águia Dourada tentam ao máximo o empate, mas não há mais tempo.

O juiz encerra o jogo, para alegria do Racing, que vence seu primeiro jogo. Torcedores, jogadores e técnicos seguem para o centro do campo. A tensão aumenta e o clima é de insatisfação e confusão. Tensos os jogadores do Águia Dourada seguem o técnico em direção ao juiz. Biruga (mais calmo do que nos dias anteriores) percebe que algo está para acontecer e sinaliza a Juliano para retirar os seus jogadores do campo. O técnico do Águia Dourada (que foi expulso por desrespeitar o juiz chamando-o de ladrão) se aproxima e com poucas palavras dá um tapa na “cara” do juiz. O “bate-boca” é geral. Auxiliares do juiz seguram-no, enquanto jogadores e técnico do Águia Dourada seguram o outro técnico do time. Biruga tenta conter a situação, enquanto Juliano recolhe os jogadores do time levando-os para outro espaço (contornando o campo por fora seguem para a saída do campo). Demora um pouco até que a confusão seja dispersada e jogadores, treinadores e torcedores do Águia Dourada saiam do campo de jogo. Biruga segue para perto do vestiário e de lá chama os jogadores do Racing (que estão perto do portão de saída). A caminho do vestiário, os jovens do Racing se encontram com os do Águia Dourada (na lateral externa do campo) e a passagem é tensa. Isaque, que passa sorridente, leva um “safanão” (um dos torcedores bate nele com um objeto que leva nas mãos, parecendo uma caneleira dentro da meia). Os jovens do Águia Dourada seguem para o ônibus especial (onde aguardam a chegada dos treinadores e de outros colegas que ficaram para trás). Biruga reúne os jovens do Racing perto do vestiário e depois sai com o grupo (a pé) rumo ao campo do Racing — lugar onde vão tomar banho e lanchar.

Jovens que adentravam as competições de futebol precisavam rapidamente aprender a se relacionar com outros elementos da prática. A participação nesse tipo de evento (que exacerbava as relações entre poder e conhecimento) implicava tornar parte de dois grupos distintos: os dos vencedores e dos vencidos.

Esse contexto, que dispunha para os praticantes um tipo emoção particular não-acessível nas práticas cotidianas de futebol do bairro, fazia muitos jogadores iniciantes em campeonatos *“tremem na hora do jogo”*. Isso não significa que a emoção estava ausente de outros contextos de produção do futebol. Jovens que adentravam as práticas cotidianas também sentiam medo, ansiedade e viviam situações de stress. Contudo era no contexto dos campeonatos futebolísticos (quando as emoções eram multiplicadas pelas demandas do jogo) que elas deviam ser controladas como condição de permanência.

Como afirmou Cadu, *“quem nunca disputou um campeonato, só joga peladinha e tudo, vai entrar num campeonato, ele vai tremer, não vai conseguir jogar o que ele joga na peladinha”*. Mas, se os jovens *tremiam, tremiam* porque já conheciam o sentido do jogo — sentidos e emoções aprendidas também nas experiências como torcedor (DAMO, 2005). Como afirma o autor (2001, p.7):

Parte da estética esportiva não está ao alcance de quem observa apenas a forma. Desse ponto de vista o futebol mais parece uma seqüência de lances inócuos, repetitivos e sem sentido; com a bola sendo conduzida de uma intermediária a outras. Trata-se do ponto de vista daqueles que não têm familiaridade com as regras, com o significado do embate, enfim, com o próprio futebol. O prazer estético depende do entendimento da dinâmica do jogo, o que pressupõe aprendizado e, de outra parte, concordância em relação a alguns significados. Um desses significados partilhados pelos futebolistas é que o jogo é uma guerra mimética.<sup>160</sup>

Mistura de tensão e alegria, o campeonato (momento de experimentar a competição, a rivalidade e, se tudo corresse bem, a vitória) era esperado por muitos praticantes. Contudo a singularidade desse tipo de disputa colocava os iniciantes em contato com um novo adversário: as próprias emoções. A ansiedade, o medo de falhar/errar, de ser humilhado e de perder podia levar jogadores perspicazes e audaciosos nos treinos e amistosos a se revelarem menos brilhantes, quando eram confrontados com os adversários no campeonato. Como explicou Biruga:

*[...] tem menino que treina dribla pra cá, dribla pra lá, que tromba... mas na hora que vem o jogo parece que dá um branco. Eu te juro que eu não sei explicar o que é isso, não sei. Ele desenvolve no treino, mas quando vai no jogo é lerdo, parece que tem medo. Tem medo de fazer uma jogada e errar e acaba perdendo a*

<sup>160</sup> Como afirma Damo (2001, p.7), “nenhum torcedor diria que se entretém com o seu time, que vai ver um jogo como quem vai a um concerto. Vai para dilacerar ou ser dilacerado, vai para a guerra, mesmo que seja quase sempre uma guerra metafórica”.

*bola. Por exemplo, você vê que no treino ele bate falta bem, chega lá ele joga a bola na arquibancada, chuta na barreira, nem joga a bola próximo ao goleiro, vai dar um passe, dá errado.”. [...] **Tem [jovem] que sabe jogar no amistoso, no amistoso joga bem pra caramba, mas na hora que chega três pontos, some. Eu não sei se é medo, medo do adversário, e os jogos não tem nada, não tem discussão, não tem nada, e é essa situação. [...] **Eu não sei falar, eu não sei o que é, o que passa na cabeça do menino. No treino, Nossa Senhora, só falta derrubar as traves, dá os passes bem, bate falta bem, quando chega no jogo, eu não sei se é o compromisso ou o medo de errar, porque sabe que aquilo é a valer.***** (Biruga) (Grifos meus)

Situações corriqueiras de jogo de futebol (uma “*dividida*”, um passe, um chute, uma cobrança de falta, etc.) ganhavam dimensão muito maior quando o jogo era “*pra valer*”, quando assumia a sua versão ritual. O contexto ritual do futebol, que conforme DaMatta (2006, p. 153), “*entroniza no mundo moderno formas legítimas de medição de forças e de comportamentos conflitivos e agonísticos*”, traduzia para os praticantes a possibilidade de experiências de vitória e de êxito (tanto quanto o contrário) e despertava novas emoções.<sup>161</sup> Como se pode observar no relato de Biruga, na competição os jovens se viam diante de emoções que podiam tornar o corpo desobediente/titubeante. Sem o controle das emoções que emergiam desse tipo de partida, podiam até voltar a se portar como iniciantes e cometer os erros primários.

Nos jogos do campeonato, os iniciantes nesse tipo de enfrentamento jamais entravam em campo no início da partida ou quando o time estava em desvantagem. Na reserva eles permaneciam até que as tensões do jogo pudessem ser por eles suportadas. Assim, o treinador só permitia a entrada em campo quando o placar estava favorável para o time e, sobretudo nos minutos finais do jogo — tempo de participação em que os iniciantes tinham a performance avaliada (o que, comparado à performances anteriores, podia servir como indicativo de controle emocional)<sup>162</sup>.

<sup>161</sup> Para DaMatta (2006, p. 164), “*essa vitória que no mundo moderno traduz com a palavra mágica chamada sucesso e que o sistema social hierarquizado e concentrador de riqueza do Brasil faz com que poucos possam experimentar. Mas através do “jogo de futebol” as massas brasileiras podem experimentar vencer com os seus times favoritos*”.

<sup>162</sup> Os jogos de futebol de campeonatos de possuem uma disputa pelo uso do tempo que altera o seu sentido de linearidade, principalmente nos minutos finais de jogo. Segundo Damo (2005, p. 260), “*o tempo dos códigos da FIFA-IB, marcado pelo cronômetro, é fixo e repetitivo, sem história*”. Mas a relação com o tempo de jogo real é ambíguo e dependente dos muitos interesses que o envolvem. Para o time que está vencendo o jogo, esses minutos parecem se prolongar de tal maneira que muitas vezes o juiz é advertido (pressionado) para encerrar o jogo — a preocupação é com o “quanto tempo falta”. O time que está em desvantagem no placar, contudo, tem outro foco na mensuração do

Para participar do circuito de campeonatos, portanto, o jovem tinham de apresentar/constituir um tipo de auto-controle e auto-confiança que permitisse ter “*frieza*” para agir nas diferentes situações. Eram até comuns na “*beirada*” do campo de futebol expressões como: “*sangue frio*”, “*fica frio*”, etc. Não havia, contudo, outra maneira de aprender a lidar com as situações rituais (temperadas por disputas e relações de poder) que não fosse participar das competições e experimentar no corpo as tensões. Diferente do aprendizado das manobras de futebol (que podiam ser exaustivamente ensaiadas no cotidiano), do posicionamento (que podia ser experimentado nos treinos, amistosos, etc.), as emoções que perpassavam o futebol na competição só emergiam e podiam ser experimentadas no decorrer do evento. Parafraseando (DAMATTA, 2006), os jovens aprendiam nas múltiplas dimensões do próprio evento.

Nesse contexto, os conselhos do treinador (“—*Você vê tem uns que chegam tensos fica arregalado, uns tremem, você procura trazer eles, conversar com eles baixinho*”), os encorajamentos dos pares (“—*Calma*”) e do público funcionavam como um tipo de reforço que podia ajudar aqueles em contato inicial (e pouco controle) com esse tipo de emoções.<sup>163</sup> Eram emoções que acometiam todos os praticantes, mas que fragilizavam apenas aqueles que com elas ainda não tinham aprendido a lidar. Enfim, o controle das emoções era constituído coletivamente pela persistência e pela exposição prolongada do corpo aos contextos de competição e à disciplina que esse tipo de jogo exigia.

Saindo do circuito de competição precocemente (por idade, por falta de investimento do treinador ou pela falta de oportunidade no grupo, etc.) alguns jovens jamais conseguiram o domínio desse tipo de emoção, jamais ficaram aptos para suportar as relações de poder que implicavam a participação nessas competições esportivas. Isso porque, quando fracassavam eram “sumariamente” excluídos. Outros iam aprendendo a se controlar no processo de participação. Uma aprendizagem lenta, progressiva que tinha relação com as experiências de sucesso e de fracasso vividas nesse contexto.

Submetendo-se a prática, à disciplina, ao treinamento e, sobretudo, às competições, alguns jovens tornavam o corpo “acostumado” (WACQUANT, 2002, p.

---

tempo. Tentando esticá-lo ao máximo a preocupação dos perdedores é com o “quanto tempo resta” de jogo.

<sup>163</sup> O público desse tipo de partida de futebol era formado, sobretudo, por pais, amigos e familiares dos praticantes.

79) às situações de stress e, aos poucos, aprendiam a administrar calma e nervosismo, ou seja, incorporavam a tensão. Isso, segundo Pelé, era fundamental para o desempenho do futebolista:

*É, tem hora quando eles erram, que eu fico nervoso, porque senão, senão, faz de conta, se tiver cara a cara com o gol e o menino erra, aí você tem que ficar nervoso. Igual um menino lá outro dia fez dois pênaltis contra, contra o nosso time, o menino do nosso time fez dois pênaltis, mas deu sorte que o menino errou, e tava pedindo calma ainda. Aí todo mundo ficou nervoso com ele e ele tava assim, calma, calma... Calma não, **tem hora que você tem que ter calma, mas tem hora que tem que ficar nervoso também.** [...] **É, é na hora que você tá perdendo (a hora de ficar nervoso), aí você já fica mais nervoso.** [...] **É, aí você tem que tocar, mas na hora que você tá nervoso, tem que fazer tudo pra pegar na bola e levar pro gol.** (Grifos meus)*

Um jogador extremamente calmo, que permanecesse apático ao resultado do jogo, era tão pouco desejável na competição, quanto o que perdesse a “cabeça por qualquer coisa”, colocando o grupo em condições de desvantagens (como expulsão de jogador). Como afirmou Pelé, no futebol os jovens precisavam aprender a perceber a hora e o modo de ficar nervosos e calmos. Diante de tantos apelos de calma (do treinador, dos pares e do público) nos momentos decisivos do jogo, o nervosismo só era permitido quando ele se convertia em ação, em agilidade para a alteração do resultado (e não gerava o desequilíbrio do jogador). Diferentes daqueles que perdiam a calma no jogo, que brigavam até com o juiz, reclamavam, jovens que aprendiam a controlar as emoções advindas desse tipo de partida de futebol permaneciam centrados no seu fazer, na sua tarefa e até conseguiam conter a exasperação de outros praticantes. Esse tipo de controle parece ter sido alcançado por Pelé:

*Eu nunca fui expulso, eu não xingo o juiz, já tomei amarelo, mas nunca fui expulso, nunca. Eu não sou muito nervoso, mas tem gente no meu time que é muito nervoso, então vai expulso a toa, eles vão expulsos, ficam xingando o juiz, ficam xingando nós mesmos, aí é ruim, mas eu não, eu nunca tomei um vermelho.*

Jovens futebolistas começavam a se destacar, portanto, quando aprendiam a agir com “frieza”, sendo capazes de esconder e de controlar os sentimentos mesmo que o corpo estivesse envolto por um turbilhão de emoções. Nesse aspecto o boxe em muito se parece com o futebol. Diz Wacquant (2002, p. 112):

Uma vez entre as cordas, é preciso ser capaz de gerenciar suas emoções; saber, de acordo com o momento contê-las e reprimi-las, ou, ao contrário, alimentá-la; amordaçar certos sentimentos (de cólera, de irritação, de frustração), de modo a resistir aos golpes, às provocações e aos insultos dos adversários; e “fazer livre apelo” a outras (agressividade e raiva, por exemplo), sem por isso perder o controle delas.

O controle das emoções não se dava, entretanto, como um passe de mágica ou de forma independente. O controle do corpo, dos gestos e das emoções era interdependente — fazia parte de um exercício. Era quando iam ficando mais “*íntimos*” como a bola, quando se acostumavam com o tempo/espaço de jogo, podendo se concentrar em aspectos que o cansaço ofuscava, quando conseguiam o domínio do jogo (“*não ficar perdido dentro do campo*”) que conseguiam manter-se também emocionalmente estáveis. Nas práticas futebolísticas há, portanto uma imbricação entre gesto, experiência, fisiologia, significado. Estar em boa forma física e com bom desempenho técnico possibilitava estar emocionalmente equilibrado (WACQUANT, 2002). Quando os jovens alcançavam esse tipo de equilíbrio, as dificuldades iniciais ficavam para trás.

#### **4.4 - “O futebol é um jogo de contato; muito contato entre seres humanos”: aprender é incorporar**

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: 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 cognitiva. 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)

Nesse processo, em que a compreensão se impunha à explicação e se articulava à experiência (MAGALHÃES, 2007), 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 do corpo. 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 tá 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 desses futebolistas “*pensa e calcula por ele, imediatamente, sem passar pela intermediação [...] do pensamento abstrato, da representação prévia e do cálculo estratégico*”. É o corpo que “*sabe, compreende, julga e reage [eu diria age], tudo ao mesmo tempo*” (WACQUANT, 2002, p.177 – 118). 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 às reflexões de 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 Universitário 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 ou constituídos no corpo dos praticantes no decorrer do processo de participação. Alguns relatos de praticantes do jogo servem como exemplos desse processo de incorporação. Nos trechos de entrevistas que seguem, Biruga falou sobre a importância da incorporação de equipamentos futebolísticos<sup>164</sup>, 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 soçaite, uma chuteira de trava, vou ver ele jogar,*

<sup>164</sup> 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.



*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 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 implicações 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 era suficiente, ou como afirma Wacquant (2002, p. 89), “tem até mesmo pouca utilidade”. O futebol, uma vez aprendido/incorporado, 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”.<sup>165</sup> 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.

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 incorporado na prática social por meio da experiência.<sup>166</sup> A complexidade que

---

<sup>165</sup> 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.

<sup>166</sup> 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”.

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 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 corporal 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 “propriedades de sistemas dinâmicos” que atravessam o corpo. 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 fundamentava a prática social. Desse modo, as aprendizagens futebolísticas “garantiam” 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.<sup>167</sup> 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 Universitário a *habilidade* constituía-se como demonstração de poder — capaz até de produzir violência simbólica (DAMO, 2001) — e aprender implicava participar 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.<sup>168</sup> 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, contudo, ela não podia ser prevista no tempo. De repente, na execução/participação havia o “clique”... Como um estalar de dedos a *habilidade* já fazia parte do corpo.

Novamente Palomar...

Contudo, o senhor Palomar não perde o ânimo e a cada momento acredita haver conseguido observar tudo o que poderia ver de seu ponto de observação, mas sempre ocorre alguma coisa que não tinha levado em conta. Se não fosse pela impaciência de chegar a um resultado completo e definitivo da sua operação visiva, a observação das ondas seria para ele um exercício muito repousante e poderia salvá-lo da neurastenia, do infarto e da úlcera gástrica. E talvez pudesse ser a chave para a

<sup>167</sup> A *habilidade* futebolística que os jovens mais experientes do bairro Universitário constituíam no corpo 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 — processo sobre o qual Damo (2005) se debruçou.

<sup>168</sup> Como afirma Maturana (2001, p. 69), temos que atentar para o fato de que “a corporalidade é diferente quando se cresce fazendo trabalhos manuais, fazendo reflexão filosófica, ou não fazendo nenhuma dessas coisas”.

padronização da complexidade do mundo reduzindo-a ao mecanismo mais simples. (CALVINO, 1994, p. 10)

#### 4.5 – *Jogo de corpo, corpo do jogo*<sup>169</sup>: futebol e masculinidade

“A masculinidade, como a feminilidade, é um saber ver, um perceber uma parte do mundo que ao outro escapa” (LA CECLA, 2005, p. 7).

Toda tarde, jovens de diferentes idades que praticavam futebol na quadra da EECJP pela manhã se misturavam com outros praticantes no campo de futebol do Racing e na Praça de Esportes do bairro. À exceção da aula de Educação Física (quando dividiam o espaço da quadra de futebol com as alunas), no recreio da escola, no Projeto Social de futebol, no treino do time de futebol do Racing, nas práticas de lazer (na pelada), etc., os jovens dominavam o espaço. Essa marcante presença/participação masculina no futebol indicava, conforme foi visto anteriormente, que no bairro Universitário o futebol era contexto generificado<sup>170</sup>, em que os participantes legítimos eram do sexo masculino.<sup>171</sup>

A convivência entre meninos, rapazes e homens no futebol, evidenciava um complexo exercício de constituição de identidades.<sup>172</sup> De acordo com Lave e Wenger (1991, p. 58), “a aprendizagem envolve a pessoa por inteiro”, de modo que “atividades, tarefas, funções e entendimento não existem isoladamente”. Segundo os autores (1991), “esses sistemas de relações surgem e são reproduzidos e desenvolvidos em comunidades sociais”, de modo que a pessoa é definida por, bem como define essas relações (e aprende). Para Lave e Wenger (1991, p. 53), ignorar esse aspecto da aprendizagem é negligenciar o fato de que a “aprendizagem envolve a construção de identidades” e de que “identidade, conhecimento e membro social acarretam/causam (*entail*) um ao outro”. Como afirma os autores (1991, p. 58) a “aprendizagem e um senso de identidade são inseparáveis: eles são aspectos de um mesmo fenômeno”.

<sup>169</sup> O subtítulo foi inspirado no trabalho de campo de Júlio César Fontes, meu orientando de pesquisa na Rede Cedes (EEFTO – UFMG) em 2006 e 2007.

<sup>170</sup> O termo gênero é utilizado para rejeitar explicações biológicas, indicar as diferenças entre homens e mulheres como construções culturais, sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens (um implica o estudo do outro), enfatizar o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens. O termo gênero também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Os estudos de gênero afirmaram a primazia metodológica de investigar as relações sociais de gênero sobre a investigação das concepções de cada um dos gêneros.

<sup>171</sup> Neste trabalho dei centralidade à constituição da identidade masculina, embora saiba que outras identidades atravessam a produção deste esporte: a identidade de torcedor, por exemplo.

<sup>172</sup> Sobre o futebol, como exercício e expressão de masculinidade, ver também Soares (2006), Guedes (2006), Archetti (2003).

Como “arena simbólica de um *ethos* masculino encenado publicamente”, o esporte representa para a maioria de homens “o principal lócus de ensino, de preservação, de re-atualizam e de expressão pública das normas tradicionais de masculinidade” (MOURA, 2005, p.140).<sup>173</sup> Desse modo, ele pode ser entendido como um dos contextos interacionais de constituição de identidades.<sup>174</sup>

A convivência masculina nos espaços de futebol do bairro Universitário (para “jogar bola”, para observar as práticas, para conversar com os amigos, até para estar lá) é reveladora da importância do tipo de sociabilidade que este esporte oferecia/promovia. Como afirma Pelé, quem joga no campo de futebol e/ou nos contextos de pelada da favela “*é só homem* (inclusive nas conversas sobre futebol), *as mulheres gostam de brincar de bingo*”. Como “*a casa-dos-homens*” descrita por Welzer-Lang (2001, p. 462), trata-se de contextos “onde a homosociabilidade” podia ser vivida e “experimentada em grupo de pares” — quando os mais velhos mostravam, corrigiam e serviam como modelo para aqueles que buscavam acesso à virilidade.<sup>175</sup>

O universo do futebol é, portanto, um lócus “especialmente apto para oferecer à comunidade masculina espaços, atores, ações e práticas condizentes à produção e reprodução de um *ethos*” e de conjunto de emoções que se constituem

---

<sup>173</sup> Não apenas o esporte constitui a identidade de gênero: a família e a escola são contextos de aprendizagem do masculino e do feminino. Assim, “a compreensão da masculinidade hegemônica em contextos culturais diferentes pode envolver práticas que estão em contradição com outros espaços culturais” (MOITA, 2003, p. 20 – 21).

<sup>174</sup> Sem pretender ampliar a discussão, assumirei as identidades como um construto de natureza social. Como propõe Moita (2002, 2003) — que faz uma crítica às visões essencialistas — as identidades não têm uma base imutável que se mantém no decorrer da história. Compartilhando da posição de Hall (1996) o autor (2003, p. 27) afirma que as identidade “não são nunca unificadas”. Ao contrário, em permanente processo de mudança e transformação, “na modernidade tardia”, elas “são cada vez mais fragmentadas e fraturadas nunca singulares mas construídas de forma múltipla nos diferentes discursos, práticas e posições, frequentemente entrecruzados e antagônicos” (MOITA, 2003, p. 27). Como afirma Moita (2003, p. 27), a identidade “tem a ver com tornar-se e não com ser”. Para o autor (2003), aprendemos a ser o que somos nas interações cotidianas.

<sup>175</sup> Diferente dos trabalhos do antropólogo Maurice Godelier (1982) sobre os Baruya da Nova Guiné — contexto em que “a casa dos homens está materializada e localizada num lugar específico” — Welzer-Lang (2001, p. 467) usa o termo “*casa-dos-homens*” para “metaforizar os lugares de socialização masculina em nossas sociedades complexas”. Assim Welzer-Lang (2001, p. 463) descreve a “*casa-dos-homens*”: “Ela funciona, parece, como um lugar de passagem obrigatória que é fortemente freqüentado. Um corredor onde circulam, ao mesmo tempo, jovens recrutas da masculinidade (os pequenos homens que acabaram de abandonar a sala das mães) e outros pequenos homens recém-iniciados que vêm também — assim como é o costume dessa casa — transmitir uma parte de seus saberes e seus gestos. Mas a antecâmara da “*casa-dos-homens*” é também um lugar freqüentado periodicamente por homens mais velhos. Homens que ocupam, ao mesmo tempo, o lugar de irmão mais velho, modelo masculino a ser conquistado pelos pequenos homens e agentes encarregados de controlar a transmissão de valores. Alguns se nomeiam pedagogos, outros monitores de esporte...”.

culturalmente como um tipo de educação masculina (BINELLO, CONDE, MARTINEZ, RODRIGUES, 2000, p. 39). O futebol é, desse modo, contexto onde não apenas impera a presença masculina, mas também onde os comportamentos (hegemônicos) associados à masculinidade são ressaltados. Conforme foi observado no bairro Universitário, nesses contextos eram corriqueiras as situações de brigas (pequenos conflitos ou “*estranhamentos*” entre jovens/jogadores), empurrões, choques, palavrões — o que afinal, como afirmou Juliano (auxiliar do treinador) “*é inevitável, principalmente na hora do jogo*”. A exaltação desses modos masculinos (ou que na sociedade/cultura são associados à masculinidade) permite que o futebol seja visto não só como específico para a sociabilidade dos homens, mas também como “proibido” para as mulheres.

Era tão significativa a distinção de gênero nessas práticas futebolísticas que a participação de mulheres parecia destoar da lógica do lugar. “*Frágeis*” (como diziam os praticantes quando se referiam às mulheres), elas pareciam inadequadas para contextos sociais de convivência dos homens e de exaltação de valores e modos masculinos. No relato que segue, esses contextos de futebol podem ser entendidos como masculinos:

*Combino com Biruga (o treinador do time Infantil e Juvenil do Racing) para freqüentar os treinos, peladas e jogos do grupo. Desse modo, no horário informado por ele, vou para o campo de futebol do Racing a fim de acompanhar um dos treinos.*

*Chego antes das 16h (horário marcado para os treinos) e já estão lá alguns jovens (que não fazem parte do time) “batendo bola” em uma parte do campo. Do outro lado, Biruga conversa com os jovens/jogadores do Racing. Ele parece estar fazendo uma daquelas reuniões de rotina (para “chamar o time à responsabilidade” nos treinos).*

*Vou chegando devagar e, logo que Biruga percebe a minha presença, acena com a cabeça consentindo a minha aproximação. Muitos jovens estão sentados no banco de madeira, outros de pé ouvem Biruga (enquanto observam a minha chegada). paro ao lado de Biruga. A princípio não entendo muito bem a conversa, apenas que ela funciona como um tipo de reforço, para invocar a seriedade da participação no treino/time. Biruga afirma que os jovens devem aproveitar a oportunidade, pois podem ser substituídos.*

*Após conversa (de uns 10 minutos aproximadamente), Biruga me apresenta aos jovens do time. Diz que eu estou fazendo uma matéria sobre o futebol e que vou acompanhar o grupo por um tempo. Fala também que eu devo ser formada em alguma coisa (confirmação de que mereço respeito ou credibilidade para meu trabalho). Biruga avisa ainda aos jovens que eles estão na presença de uma mulher (“—Que deveria ser casada.”) e que não é para eles xingarem palavrões ou falar besteira no decorrer do treino: “—Nada de palavrões hoje”. Finalmente, avisa aos jogadores que Juliano e outro jovem vão assumir o treino, pois ele está fazendo um curso. Já de saída do campo, Biruga se dirige a mim dizendo: “—Você fica*



*por aqui” (referindo-se ao lado do campo em que devo ficar para fazer as observações). Ele acrescenta: “– Lá (apontou para o outro lado), eu não aconselho.” Deixa implícita a falta de segurança do lugar próximo à arquibancada, onde estão sentados alguns jovens que “usam” drogas. Biruga pede que eu o siga e se dirige para dentro do campo. Antes de sair, organiza os times de futebol para o jogo/treino, convoca os jogadores de cada time falando as posições. Biruga dá as últimas instruções a Juliano e atravessa o campo em direção às arquibancadas. Mesmo à distância, ele continua a dar orientações ao grupo e a Juliano. Somente após estar muito longe sai totalmente de cena. Juliano dá início ao jogo apitando.*

Constituindo a si próprios na prática social, os jovens do bairro produziam futebóis e masculinidades. Do mesmo modo, jovens que ficavam sempre em grupos de mulheres eram estigmatizados e tinham a masculinidade questionada. Isso foi o que ocorreu com Joaquim, que participava de um grupo de meninas na escola. Associado à feminilidade, ele não era chamado para jogar com os homens (a praticar a masculinidade). A sua forma de inserção no futebol (jogando apenas com mulheres) parecia deixá-lo à margem do universo simbólico do futebol e da masculinidade hegemônica.

Para Welzer-Lang (2001) não se chega a ser macho sem passar grande parte do tempo em “espaços masculinos”. Para o autor (2001, p. 465) “os homens que não mostram sinais redundantes de virilidade” (participando das práticas futebolísticas com outros homens, por exemplo,) “são associados às mulheres e/ou a seus equivalentes simbólicos” (os homossexuais) e, portanto, estigmatizados. Foi o que ocorreu com Joaquim e outros jovens que no bairro Universitário fugiam da participação nesse tipo de prática social ou que aderiam à participação em práticas mais associadas ao âmbito do feminino. Por exemplo, participar dos jogos de queimada com as meninas da escola nas aulas de Educação Física como fazia Joaquim.<sup>176</sup> Afirma o autor (2001, p. 468): “nós estamos claramente na presença de um modelo político de gestão de corpos e desejo”, em que o “aprender a estar com homens [...], aprender a jogar *hockey*, futebol ou *base-boll* é inicialmente uma maneira de dizer: eu quero ser como os outros rapazes”. Portanto, “eu quero me dissociar do mundo das mulheres e das crianças” (WELZER-LANG, 2001, p. 463).

---

<sup>176</sup> A participação masculina nos jogos de queimada das aulas de Educação Física não necessariamente significava uma vinculação com a feminilidade. Jovens que transitavam entre homens, participando dos contextos masculinos (como do futebol) podiam por vezes participar do jogo sem que a sua masculinidade fosse questionada pelos pares.

Quanto mais distante do feminino, mais o jovem demarcava a sua masculinidade. Assim, definir-se como homem era se distinguir das mulheres.<sup>177</sup> É por isso que no decorrer das práticas futebolísticas no bairro Universitário eram muitas as intervenções que visavam à demarcação das ações “adequadas” ao sexo masculino. A educação dos jovens nas práticas futebolísticas estruturava o masculino de maneira paradoxal e produzia nos pequenos homens a idéia de que, para serem homens de verdade, deviam “combater os aspectos que poderiam fazê-los serem associados às mulheres” (WELZER-LANG, 2001, p. 426). Assim, praticantes (sobretudo os mais velhos) se dirigiam aos jovens encorajando-os a assumir posturas/modos masculinos e desencorajando-os (e até proibindo) de condutas impróprias. Isso foi o que ocorreu, por exemplo, quando dois jovens (que aguardavam a vez de realizar o exercício de futebol proposto pelo professor do Projeto Social) começaram a brincar muito próximos, realizando até pequenos toques corporais (um segurando o outro). Imediatamente, ao perceber a movimentação desses jovens, o professor os advertiu em voz alta: “—*Vão parar com viadagem!*” A intervenção chamou a atenção da turma, que logo se voltou para os dois “infratores” dos códigos masculinos. Eles encerraram a brincadeira, enquanto o professor se aproximava, completando: “—*Homem não fica pegando assim não. Isso é coisa de mulher.*”

O esforço de diferenciação estava contido, entretanto, no próprio gesto futebolístico e no investimento de aprendizagem/participação no futebol. Afinal, na cultura em que o futebol se constituiu historicamente como prática/atribuição masculina, o domínio do jogo em si já “atestava” masculinidade e/ou funcionava como um investimento nela. Não se pode, contudo, dizer que o feminino estava ausente. Pelo contrário, o feminino apresentava-se como uma referência a se opor.

Observando os jogos de futebol na aula de Educação Física na EECJP, no bairro Universitário (único contexto em que mulheres jogavam futebol no bairro) foi possível fazer um inventário das práticas de futebol de alunos e alunas. Nesse exercício, foi possível destacar, para além das semelhanças, algumas singularidades que caracterizavam os modos de jogar/agir de homens e de mulheres no jogo — o que está diretamente relacionado com os valores e normas sociais

---

<sup>177</sup> Sobre a aprendizagem da masculinidade como a que envolve a aprendizagem da distinção do feminino, pode-se consultar: La Cecla (2005); Oliveira (2004); Nogueira (2006); Welzer-Lang (2001).

presentes neste esporte e com as condições de acesso/aprendizagem, mas não com esquemas inatos.

Seguem descritos traços hegemônicos do futebol nas aulas de Educação Física da escola EECJP:

a) Jovens do sexo masculino (que aprenderam ou que estavam aprendendo o jogo):

Chegavam ao espaço, organizavam e iniciavam o jogo rapidamente.

Paravam muito raramente o jogo para discutir as regras.

Realizavam jogos (com raras exceções) competitivos, dinâmicos/corridos, viris e agressivos.

Encenavam, nos confrontos/choques entre os jogadores, quedas/manhas de jogadores profissionais.

Faziam geralmente comemorações de gol silenciosas, com toques de mãos fechadas.

Para chamar a atenção dos parceiros batiam palmas, assoviavam e produziam outros sons com a boca.

Tinham mais intimidade/desenvoltura no manuseio da bola de futebol. Olhavam menos para a bola e mais para os outros jogadores na hora do passe e recebiam a bola escorando-a com a parte interna/externa do pé.

Recebiam o passe/bola com abordagem direta;

Insistiam mais em alcançar bolas longas (vigor para o jogo, superação de limites);

Consideravam errar chutes (ou, como diziam os nativos, “*chutar vento*”) motivo para chacotas.

b) Jovens do sexo feminino.<sup>178</sup>

Demoravam a organizar o time e iniciar o jogo, pois tudo era mais conversado.

Paravam o jogo muitas vezes para discutir as regras.

Davam ao jogo geralmente um tom de brincadeira, com ritmo menos intenso, com menos rivalidade e competição.

Gritavam (com expressão de dor), nos confrontos/choques entre si.

Faziam comemoração de gol com gritos, pulos e abraços entre si.

---

<sup>178</sup> Algumas das características do futebol descritas neste parágrafo (como parte do modo de agir das mulheres no futebol) também foram observadas entre os iniciantes. Contudo eles não foram incluídos no grupo pelo fato de que, ao contrário das meninas, que seguiam realizando práticas de futebol semelhantes no decorrer de toda a escolarização (jovens de 5ª série jogavam de forma semelhante às do 2º grau), quase todos eles mudavam muito rapidamente a forma de jogar aprendendo/incorporando o jogo.

Chamavam a atenção das parceiras tratando-as pelo nome ou gritando (“—*Aqui. Aqui.*”).

Tinham menos intimidade/desenvoltura no manuseio da bola de futebol e, às vezes, até parecia ter medo dela. Quase não tinham domínio de bola nos pés e apresentavam dificuldade para abordar a bola em movimento.

Ficavam mais *emboladas* no campo (onde estava a bola estavam todas as jogadoras).

Recebiam passes muitas vezes, titubeando sobre a forma de abordar a bola. “Sapateavam” na escolha do pé a tocar a bola, preferiam os “bicudos” (chutar com o dedão), olhavam para a bola, chutavam em direções menos precisas, recebiam passes pisando na bola (movimento de cima para baixo — forma de apreensão de pouco sucesso).

Usavam mais a força para manter/conseguir a posse de bola, valendo empurrar, segurar, gritar.

Desistiam de correr nas bolas “longas” (mais freqüentemente) esperando a saída lateral.

Consideravam errar chutes (“*chutar vento*”) motivo de risos.

Na escola, os praticantes que pretendiam se diferenciar das mulheres realizavam exaustivamente o jogo. Quanto mais o modo de jogar se aproximava da “*forma como as mulheres*” (ou iniciantes), maior era a chance de ser alvo de *chacotas* (“—*você joga que nem mulherzinha*”). Isso era também o que acontecia com aqueles que não apresentavam um tipo de vigor para o jogo. Um exemplo: quando os jogadores do time de futebol do Racing manifestavam medo (ficando titubeantes) nas situações de “dividida”, o treinador dizia: “— *Alguns jovens jogam como moça! Joga igual homem porra!*”. No futebol, como afirma Oliveira (2004, p. 261), se exige dos jogadores:

[...] assumir uma postura corporal mais rígida em situações em que se queira mostrar-se inabalável, negar-se a assumir alguns sentimentos tidos como não masculinos, reagir a desafios lançados por outros homens, desafiar outros homens, debochar e zombar de colegas por comportamentos e atitudes supostamente pouco masculinas.

Quanto às mulheres (que não deviam jogar como homens), elas podiam por vezes participar do jogo, desde que passassem despercebidas, desde que não apresentassem *habilidade* que pudesse remetê-las ao âmbito do masculino ou não

disputasse espaço com os homens. Portanto, jovens que se habilitavam (aprendiam) no futebol deviam mostrar-se masculinos, enquanto com as mulheres ocorria o inverso. Em síntese: mulheres “*que jogam quase como homens*” e “*homens que jogam como mulheres*” eram estigmatizados.

É importante salientar, pelo que foi visto, que a aprendizagem é que permitia acesso ao jogo e que, ao contrário dos iniciantes na prática social (que podiam aprendê-lo e com ele realizar um exercício de masculinidade) as jovens do bairro estavam distantes da possibilidade de incorporá-lo.

Articulando o ônus (dores do corpo, exposição pública, etc.) e o bônus de participar da prática social masculina — o “prazer de estar entre homens ou homens em formação, de se distinguir das mulheres, prazer de poder legitimamente fazer como os outros homens” (WELZER-LANG, 2001, p. 463), de pertencer à comunidade de prática (LAVE e WENGER, 1991) — cada jovem/homem ia individualmente e coletivamente constituindo a masculinidade. Mas não se tratava de um processo ausente de coerções sociais. Afirma NOGUEIRA (2006, p. 231):

Os meninos, portanto, encontram-se duplamente marcados por essa exigência de se tornarem homens: (1) por serem jovens, assim como as meninas, e terem que corresponder aos ideais sociais estabelecidos para a maioria [...]; (2) por serem impúberes em sua juventude e terem que adquirir, não apenas os caracteres sexuais secundários, mas a pilosidade mais abstrata, mas não menos material, de uma masculinidade incontestável e a mais próxima possível à hegemônica.

Nas práticas futebolísticas, portanto, cada praticante era guardião dos “modos masculinos”, repassados com palavras (como fez o professor do Projeto Social), mas sobretudo em gestos, posturas, poses, modos de agir.<sup>179</sup> Era no “paralelismo dos corpos” suados, viris, competitivos que cada jovem futebolista ia aprendendo a compor o próprio corpo como corpo masculino. Como afirma La Cecla (2005, p. 102), “ser varão com outros varões significa saber jogar este jogo de regras não escritas”, isto é, “os homens ficam juntos para definir a sua própria masculinidade”. Masculinidade que se “adquire por imitação” e num processo de aprendizagem contínuo (p. 105), “como corpo que imita a outros ao redor” (p. 28). No bairro Universitário esse tipo de educação feita por mimetismo ocorria em todos os

---

<sup>179</sup> “Estudos apontam que essa separação de mundos, em que os garotos tendem a interagir em amplos grupos de idades heterogêneas, nos quais os mais velhos, através de suas posturas e atitudes, aspectos corporais das vivências interacionais, impõem aos mais novos os códigos de comportamento masculino, modelo para vivências interacionais futuras” (OLIVEIRA, 2004, p. 259).

contextos de futebol: quando os jovens imitavam os dribles e peripécias dos jogadores profissionais e/ou os modos de agir, os gestos e as poses corporais dos veteranos; quando eles imitavam a coragem daqueles que não “*amarelavam*” (acovardavam) nos desafios e nos momentos de tensão/embates do futebol, etc.

Situando o exercício da masculinidade nos contextos de aprendizagem esportiva, Guedes (1998) apresenta elementos da prática futebolística que também estavam presentes no bairro. Segundo a autora (1998, p. 133 -132), é da “tematização dos confrontos através do corpo” e dos “sucessivos embates” — “em que se aprende a atacar e recuar, *a não aceitar provocações*, sendo, ao mesmo tempo *duro* — que se aprende um “modo de ser homem”. Em vista disso, era da “*batalha fingida*” do futebol na escola, no campo de futebol, no Projeto Social e nos campeonatos amadores da cidade — em que se partia “do princípio fundamental de que *só se aprende a ser homem com homens*” — que se celebrava a relação entre os homens.

Pertencer ao universo futebolístico (como jogador, torcedor, colecionador de figurinhas dos times, etc.) era ingressar numa trama de relações de masculinidades que não tinha como resultado, contudo, um denominador comum. Segundo Connell (1995, p. 190), a construção da masculinidade “tem uma estrutura dialética” e não mecânica. Tal como afirma o autor (1995, p. 189), “diferentes masculinidades são produzidas no mesmo contexto social”, ou seja, “as relações de gênero incluem relações entre homens, relações de dominação, marginalização e cumplicidade”. Enfim, “uma determinada forma de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela”.

As relações de masculinidades no futebol do Universitário extrapolavam também, em muitos sentidos, o campo de jogo. As práticas de torcedores, por exemplo, eram reveladoras do tipo de construção do masculino que o futebol envolve. Jovens que transitavam pelo bairro antes, durante e após as partidas de futebol dos times profissionais (sobretudo Cruzeiro e Atlético) faziam também dessa prática um exercício de masculinidade. Nesse contexto, críticas ao time perdedor, chacotas (“*tirar sarro*” como diziam os nativos) envolvendo os torcedores do time adversário, hinos dos Clubes, etc. eram apenas algumas das maneiras de “brincar com a virilidade do oponente”. Esse tipo de zombaria e jocosidade (atrelada às

situações rituais do futebol) assinalavam a “feminização indesejada pelos praticantes” (NOGUEIRA 2006, p.213).<sup>180</sup>

Sob o risco de estar na posição não só inferior, mas sobretudo passiva, os jovens participavam das práticas futebolísticas e demonstravam o pertencimento aos clubes esportivos. Como afirma Damo (2005, p. 100), “o clubismo e, sobretudo, os fluxos jocosos cotidianos mobilizam preponderantemente o público masculino”. Nesse contexto, “pertencer é correr risco de ser insultado, gozado e passivizado”. Acrescenta o autor:

Isso implica, de um ponto de vista posicional, tornar-se ativo/passivo. E o que é notável: é o seu time quem lhe torna ativo ou passivo. Pela performance dele é que alguém terá o direito a fazer ou o dever de receber uma jocosidade; de gozar em ou ser gozado por alguém. Talvez por isso o sofrimento faça parte da rotina de quem se diz torcedor; dos homens em particular; afinal ser torcedor é tornar-se susceptível de vir a ser passivizado metaforicamente. (2005, p. 100)

No futebol, como se pode concluir, eram exibidas e valorizadas as demonstrações explícitas de *habilidade*, força, coragem, agilidade, virilidade, velocidade, violência, rudeza. Cuspir, por exemplo, era prática muito comum entre os jogadores no campo de futebol. Essas características eram atravessadas, entretanto, por emoções “proibidas” aos homens em outros contextos. Assim, a lágrima vinha aos olhos com a exclusão do time do campeonato, com a dor da lesão muscular, com a vitória ou derrota em um jogo decisivo e em outras situações. Sobre as emoções que envolvem o futebol, segue um relato de Denis (juiz de futebol):

*É, e eu tava apitando o jogo lá, lotado, o campo lá de Neves. Choveu bastante e lotado o campo, mas choveu foi muito mesmo, o campo estava alagado. O time ganhou nos pênaltis... empate foi pra disputa de pênaltis, aí no vestiário, nós saímos do vestiário, e um monte de diretores do clube, [...], diretor de futebol amador, é muito interessante [...], **chegou chorando pra mim dentro do vestiário (imita o choro do homem), muito obrigado, com o olho brilhando. Aquilo te emociona**, aquilo você vê que seu trabalho, a responsabilidade de um árbitro de futebol é muito grande. (Denis) (Grifos meus)*

<sup>180</sup> O que também observou Nogueira (2006) em seus estudos sobre a identidade juvenil. Para o autor (2006, p.213) “o futebol também se prestava a essa mesma relação quando se tratava do enfrentamento das duas principais torcidas adversárias do estado no campeonato mineiro e nacional. Dizer que o “Galo”, símbolo do Atlético Mineiro, era uma galinha no campeonato ou que a Máfia Azul, torcida organizada do Cruzeiro, só tinha viado e que azul é cor de frutinha eram estratégias de imputar ao adversário uma condição feminina associada a seu time de futebol.”

Como espaço do masculino, o futebol permitia também a flexibilização de regras que regem essas relações. Ao contrário de outros espaços sociais em que os jovens do sexo masculino deviam manter a distância corporal, no momento ritual desse esporte, alguns tipos de contatos masculinos não só eram permitidos como também desejáveis. Os jogadores, por exemplo, ficavam abraçados em algumas situações de jogo (na oração, no grito de guerra, na hora da cobrança de um pênalti...). Eles se tocavam nas comemorações de gol: toque de mãos, abraços, carregar no colo o autor de um gol importante. Muitas vezes, quando o autor do gol se deitava ao chão “todo” o time podia ir deitando em cima dele, um verdadeiro amontoado de homens, uns sobre os outros. Esse tipo de toque corporal não colocava em questão a masculinidade. Como afirma Damo (2005, p.103), o futebol é também uma “modalidade particular de sociabilidade”, em que são “culturalmente toleradas, senão obrigatórias”, as “expressões públicas de afetos masculinos”. Contudo o jovem (“aprendiz de homem”) devia saber se situar nesse campo de relações, desvendando os limites colocados aos toques e as circunstâncias em que eram permitidos. Esse aprendizado, feito a “*duras penas*”, constituía também num exercício de identificação com os pares e de distinção do feminino.

Todo o processo de participação/aprendizagem na prática social permite compreender que o jogo de futebol constituía o corpo do praticante como corpo masculino e que o corpo do praticante constituía o jogo de futebol como jogo masculino. De forma circular e imbricada, um ia produzindo o outro. No futebol os jovens do bairro Universitário iam adquirindo aquilo que La Cecla (2005) chama de fisionomia masculina (que os fazia parecer nascidos para o jogo). Por isso é que o autor (p. XIV) afirma que “as identidades sexuais são fisiologias transformadas em fisionomias”.

Essa circularidade de significados acabava por tornar a *habilidade* futebolística “inacessível” às mulheres. Assim, eram comuns declarações semelhantes a esta: “— *As mulheres jamais jogam como os homens.*” Conforme afirmaram Izaque e Denis, o jogo era visto como patrimônio masculino:

Juliano - *Aqui. Vou te perguntar. Olha aqui pra você ver. Sem olhar pra ele: — Izaque, Carol joga ou num joga?*

Izaque - *Joga pra caralho.*

Juliano - *Serve ou num serve no elenco?*

Eliene - *E porque que ela joga pra caralho? O que que você olha assim para ela e fala assim: - Oh, joga pra daná?*



Izaque - *Ah, ela joga muito veio. **Joga quase igual homem mesmo.***

Eliene - *É?*

Izaque - *É.*

Eliene - *O que que é diferente? Que num joga igual homem? Joga quase igual e num é igual?*

Izaque - ***Ah, porque ela é mulher também no caso...** e qualquer coisa, tipo assim a gente trombar nela, num agüenta, porque nós homem trombar nela ai ela num vai agüentar, mas mulher ai ela agüenta. E ela deita o cabelo. Dibra pra caramba. Faz gol. Mete o gol. Mete a gaveta. (Grifos meus)*

***Você pega uma seleção brasileira masculina jogando e a seleção brasileira feminina jogando e você vai ver a diferença, que é a mesma coisa de escola, se você for comparar, é a mesma coisa do homem jogando, só que ela tem habilidade, técnica, sabe tocar, correr, **mas é diferente dos homens.**** (Denis - Professos de Educação Física) (Grifos meus)*

A percepção dos modos de jogar futebol como modos masculinos parece não apenas distinguir, mas, também homogeneizar homens e mulheres. Mas havia contrastes: mulheres que jogavam melhor que alguns homens e homens que não sabiam jogar futebol. Mesmo assim não serviam como parâmetro flexibilizador destas certezas: “*futebol é coisa de homem*”; homem é que detém o domínio da *habilidade* para o jogo. Ocorria desse modo no bairro Universitário uma naturalização do futebol como prática masculina.<sup>181</sup> O jogo de corpo no futebol (historicamente adquiridos, porém interpretados pelos praticantes como naturais) nesse contexto cultural se constitui como jogo de corpo masculino.

As identidades de gênero eram assim tecidas e incorporadas pelos praticantes na prática social. Como afirma Connell (1995, p. 189), “no gênero a prática social se dirige aos corpos”, ou seja, “as masculinidades são corporificadas, sem deixar de ser sociais”. Segundo o autor (1995, p. 189), “nós vivenciamos as masculinidades (em parte) com certas tensões musculares, posturas, habilidades físicas, formas de nos movimentar, e assim por diante.

<sup>181</sup> Alguns estudos (por exemplo, Altmann, 1998, Faria, 2001, Daolio, 1995) mostram que as mulheres, desde cedo, aprendem a ser obedientes, dóceis, dar atenção ao outro, perseverar nas tarefas, usar o espaço de forma limitada. Os meninos aprendem a competir, a se auto-afirmar, a usar o espaço sem economia. Nas relações com futebol essas diferenças se tornam ainda mais visíveis: os estímulos permeiam muito cedo a vida dos meninos (que, ao nascer, herdaram um time de futebol para torcer, uma bola de futebol para iniciar aprendizagem, sendo todo o tempo incentivado a competir...) as meninas são dirigidas para práticas consideradas, mais delicadas e de “bons modos” (por exemplo: não se sujar e não suar). Para uma menina assumir determinados comportamentos historicamente vistos como masculino, como ser agressiva e jogar futebol, implica em ir contra uma tradição.

Parte de um jogo complexo, as masculinidades exercitadas nas práticas futebolísticas não se produziam, contudo, de forma mecânica. Como afirma La Cecla (2005, p. 60), “o gênero é uma prática, ou seja, algo que se modela com a prática”. Assim, “ser homem ou mulher é uma técnica do corpo no sentido de Mauss, porém uma que nos precede biograficamente, uma técnica de presença no mundo”, ou seja, “ser homem ou mulher não é uma inscrição biológica, senão como temos dito, uma condição”.<sup>182</sup>

Condição é um condicionamento e ao mesmo tempo uma faculdade, uma atitude. Uma condição pressupõe uma herança e um exercício, um “a partir” e um desenvolvimento, um ser precedido por algo e um estar destinado a ele, sem que estas linhas signifiquem um impedimento para a articulação inédita do presente. (LA CECLA, 2005, p. 13).

---

<sup>182</sup>Mauss (1974, p.211) define as técnicas corporais como maneiras com que os homens de cada sociedade “sabem servir de seus corpos” e que, não sendo naturais, mas adquiridas, expressam a própria sociedade que lhes deu origem.

#### **4.6 - A aprendizagem do futebol e a *forma escolar***

Em vários momentos da pesquisa, pude perceber traços da *forma escolar* nas práticas futebolísticas no bairro Universitário. Atravessando, de maneira sutil, múltiplos contextos do jogo ela pôde ser percebida nos discursos e nas maneiras de organizar algumas práticas dentro da escola e fora dela. Como objetivo dar relevo à penetração da *forma escolar* no futebol do Universitário, esse item retoma e destaca os contextos em que foi possível perceber evidências desse tipo de relação social (relações pedagógicas).

##### **4.6.1 - O futebol nas aulas de Educação Física: traços da *forma escolar***

Retomei as notas de campo buscando os traços daquilo que Vincent, Lahire e Thin (2001) denominam de *forma escolar* no futebol das aulas de Educação da EECJP. A estruturação do futebol nessa escola (descrita na parte II deste trabalho) contrastava em alguns aspectos com a sua produção cotidiana no bairro. Assim, na escola o futebol possuía um espaço/tempo específico para a prática/aprendizagem (a aula de Educação Física), a frequência era “obrigatória”, as turmas eram organizadas por série/idade e os professores eram especialistas. De outro modo, as práticas de futebol das aulas de Educação Física possuíam também semelhanças com outros contextos de futebol, pois, conjugavam a “autonomia” dos alunos na produção do jogo com a “ausência” quase total de práticas de ensino dos professores (de sistematização do conhecimento). Como mostrado em vários estudos no âmbito da Educação Física (FARIA 2001; SILVA 2004; ALTMAM, 1998), o futebol era o esporte que oferecia maior resistência às práticas de ensino também nas aulas de Educação Física na EECJP. Ele dificilmente era submetido aos imperativos escolares de transmissão dos saberes (racionalização/organização, seqüenciação, repetição) e, desse modo, não se transformava em exercício nas aulas. Analisado sob a ótica da “lógica escolar de transmissão dos saberes”, pode-se até concluir que o futebol produzido pelos jovens nas aulas de Educação Física não se submetia à *forma escolar*, não se convertia em objeto de ensino na escola.<sup>183</sup>

---

<sup>183</sup> Segundo Linhares (2006, p. 95) “é posterior a 1920 que essa prática social (o esporte) emprestará decisivamente à escola os seus dotes modernos e, nesse processo, também receberá dela sua forma socializadora. É também essa trama que cria as condições que possibilitarão que o esporte passe a ser, cada vez mais, apresentado como conteúdo educativo e como prática. Um ingrediente do fazer escolar”.

A *forma escolar* emergia, contudo, em outros aspectos que permeavam a produção do futebol na escola. Por exemplo, na relação que os professores estabeleciam com as regras nas aulas de Educação Física. Algumas eram propostas para atenuar os mecanismos de exclusão, ou seja, os professores buscavam favorecer e ampliar a participação dos alunos. Duas situações específicas (não-regulares) de intervenção docente servem como exemplo. Uma delas ocorreu quando o professor retirou do campo o time que venceu repetidas vezes e que estava sendo beneficiado pela regra (“*perdeu saiu*”), usufruindo do futebol mais tempo na aula de Educação Física. A outra ocorreu quando o professor criou um rodízio de jogadores ao gol (posição que era ocupado, sobretudo, por alunos pouco habilidosos). Em uma das aulas que observei na EECJP, ao perceber as tensões geradas na escolha do goleiro, o professor foi enfático: “—*Cada hora é um*”.

Contrastando com intervenções esporádicas, a divisão dos tempos de jogo de futebol (masculino e feminino) demarcava regularidade nas aulas de Educação Física. Controlando os tempos da prática, os professores regiam os horários femininos e masculinos e, desse modo, criavam um tempo/espaço institucionalizado para a participação das mulheres. A Educação Física era, portanto, não só o único contexto em que a maioria das jovens do bairro tinha contato com o futebol, mas também o único em que homens e mulheres tinham “iguais” direitos à prática.<sup>184</sup>

As alterações das regras do jogo de futebol nas aulas de Educação Física podem ser entendidas como parte de um exercício característico da escola. Não era, entretanto, qualquer exercício de apropriação das regras que a caracterizava como prática escolar. Cotidianamente os jovens se apropriavam das regras do futebol nas “peladas”, *ensaios*, brincadeiras e outros jogos de futebol (até nas aulas de Educação Física). O que permitia perceber o uso das regras como um traço da *forma escolar* era a sua apropriação com fins pedagógicos. Enquanto em outros contextos a mudança de regras ocorria predominantemente como parte da sociabilidade (do funcionamento do próprio jogo e das necessidades dos participantes), alguns usos que os docentes faziam das regras tinha fins educativos. Buscavam, portanto, garantir a participação de todos os alunos, criar contexto de igualdade de oportunidades, constituir um ambiente de interação entre meninos e

---

<sup>184</sup> O outro contexto em que as mulheres tinham acesso ao jogo de futebol (uma vez por semana) era o recreio escolar — o que também ocorria com intervenção docente.

meninas. Mesmo assim, isso não anulava outras apropriações das regras pelos alunos.

Um dos traços mais explícitos da *forma escolar* no futebol da EECJP ocorreu, entretanto, na produção de jogos entre homens e mulheres (os chamados *jogos mistos*). Pouco freqüente nas aulas de Educação Física (das 45 aulas cujo tema era futebol, apenas 02 foram com times mistos), esse modo de organização, jamais observado nas práticas cotidianas de futebol no bairro, nem no esporte profissional, ganhou relevância. Revelando uma intenção pedagogizante e reguladora, que é característica da *forma escolar*, o jogo de futebol *misto* era uma produção da escola:

*O professor sugere que nessa turma (5ª série) o jogo de futebol seja misto, ou seja, que meninos e meninas joguem juntos. Alguns alunos resistem: “— Os meninos machucam a gente”; “— Eles não passam a bola pra gente; “— Elas não sabem jogar”. O professor diz que vai regular o jogo de forma que não só os meninos peguem na bola. No centro da quadra ele organiza os times (total de 04 times) e sorteia os dois primeiros times a jogar. A regra proposta pelo professor é a seguinte: as meninas podem tocar a bola quantas vezes quiserem/puderem; os meninos podem dar no máximo 03 toques na bola antes de passá-la. Iniciado o jogo, o professor vai para a lateral da quadra e passar a contar o número de toques dos alunos na bola. O revezamento de times é feito a partir da regra: perdeu saiu (01 gol). Quando percebe que as meninas não estão tocando na bola, o professor indica (numa saída de bola) que uma garota faça a colocação da bola em jogo: “— Pra ela”. Os jogos seguem com o revezamento dos times. Um menino permanece longo tempo com a bola e em muitas situações opta por um “chutão”. O professor interfere: “—Toca a bola meu filho”. Em campo meninos e meninas seguem correndo de um lado para o outro. Na maioria das vezes, entretanto, eles é que têm maior posse de bola. Às vezes o professor se distrai em conversas com alunos que não participam dos jogos. Soa a sirene. Os alunos saem da quadra. Uma aluna que participou do jogo de futebol misto diz ao professor: “— Eu sou ruim, professor”.*

Os *jogos mistos* na EECJP desdobravam-se em novas (e raras) manipulações das regras do futebol. Preocupado com o domínio masculino nesse jogo, o professor se antecipava (tentando limitar/neutralizar) à participação dos jovens com a produção de novas regras: “*Somente as meninas podem fazer gol*”; “*Nenhum menino pode dar mais que dois toques na bola*” (sem realizar o passe). Essa mudança de regras tinha como foco a inclusão das mulheres e a criação de um espaço para convivência. Buscavam, portanto restabelecer as características dos processos de ensino/aprendizagem previstos pela escola, alterados pela dinâmica de produção/reprodução desse esporte. Contudo, essa transformação do futebol não favorecia a participação das mulheres, que continuavam com poucas oportunidades no jogo ou que dele saíam com as mesmas impressões: “— *Eu sou ruim professor*”.

Não contemplava, também, as distinções internas entre os homens e as mulheres: por exemplo, maneiras diferentes de ser masculino ou feminino e de participar do futebol.

Particularmente, no caso do *jogo misto*, a mudança de regras estava fundamentada na perspectiva da composição de grupos homogêneos (masculino e feminino). A busca da homogeneidade — em que todos devem participar da mesma maneira (fazendo as mesmas coisas), em que a prática é regulada a cada momento, em que o exercício é um fim em si mesmo (o importante não é a prática, mas a realização de um exercício) — estava implícita no modo de organização da prática/aprendizagem e visava à diminuição das diferenças na forma de participação dos alunos no futebol. Essa tentativa de produção da homogeneidade na aula de Educação Física faz lembrar a idéia das classes homogêneas descritas por Carvalho (1997). Segundo a autora (1997, p. 291) a organização de “classes homogêneas” é parte dos mecanismos que “nas primeiras décadas do século XX buscaram legitimar o saber pedagógico de tipo novo, moderno, experimental e científico” que pretendiam configurar a infância como objeto de intervenção disciplinar.

As apropriações das regras nas aulas de Educação Física, que, a princípio, pareciam estruturar apenas o contexto do jogo, alteravam o seu sentido: de jogo masculino para jogo que também as mulheres “podiam” participar junto com os homens na escola; de prática social para contexto de aprendizagem. Não é, pois, sem motivo que, logo após o professor encerrar o *jogo misto* os jovens argumentavam: “— *Agora a gente pode fazer um jogo de verdade?*”. Nesses termos, como afirma Linhales (2006, p. 104) a escola pode ser entendida como lugar de aprendizagem “sobre um conjunto de regras específicas para a ação esportiva”. Nesse conjunto, “estariam também incluídas as aprendizagens de como negociar e renegociar os significados constituintes dessas práticas” (LINHALES, 2006, p. 104).

Nesse caso, o que se percebe, entretanto, além da unilateralidade na “negociação”, é que as intervenções pedagógicas propostas pelo professor não produziam significados que ultrapassassem o de exercício conforme as regras. No *jogo misto*, o futebol tornava-se mais um dos exercícios escolares. Talvez por isso, os jovens resistiam tanto às intervenções pedagógicas (à penetração da *forma escolar*). A desconstrução/descharacterização da cena que dá sentido ao futebol — dos seus modos de interação, das suas relações corpo a corpo e de poder, dos seus significados, etc. —, exigia uma regulação minuciosa do professor (que impedia a

fluência do jogo) e, também revelava o desconhecimento docente da prática futebolística.

Conforme explicou Denis, a Educação Física busca atenuar o jogo “pesado” de exclusão/competição que há esporte, garantindo a participação de todos.<sup>185</sup> Más, há um conjunto de outros aspectos decisivos do futebol — tais como os diferentes modos de participação, a dimensão ética e identitária, etc. —, que uma vez retirados, esvazia a prática do seu sentido. Esse parece ser o simulacro da escola. Muitas vezes, em nome de uma suposta participação (ou ação educativa democrática) a escola retira da prática o seu conteúdo, incluídos os modos próprios de aprendizagem.

#### **4.6.2 - *Forma escolar* e Educação Física: outras aprendizagens a partir do futebol**

Como quem busca “*agulha no palheiro*”, persisti na tentativa de compreender o jogo que o futebol jogava com a escola. Que fio condutor o liga à escolarização? Para além da habilidade futebolística, o que era aprendido no futebol marcado pela *forma escolar*? Buscando outros elementos ou traços da *forma escolar* nas práticas futebolísticas do bairro, fui compreendendo que, na organização escolar do jogo, os jovens aprendiam o futebol e algo mais.

Na EECJP, o futebol cumpria um papel específico na educação. Desse modo, se nas aulas de Educação Física o professor não o ensinava, isso não significava que não ocorriam aprendizagens futebolísticas. Além disso, outras aprendizagens escolares eram viabilizadas a partir dele. O futebol apresentava marcas da *forma escolar* à medida que se constituía como parte dos discursos e práticas educativas da escola. Na aula (sobre quadra poliesportiva) que o professor ministrou para os alunos de 5ª série foi possível perceber usos escolares desse esporte:

*O professor me avisa que nessa aula vai ficar dentro de sala com a turma da 5ª série: por motivo de indisciplina desses alunos na escola. Dirigimo-nos para a sala de aula no segundo andar da escola. Quando chegamos à sala, dois alunos estão brigando e o professor logo pergunta o que está acontecendo. O professor ouve as versões dos dois alunos e insiste que eles peçam desculpas um ao outro. O professor cobra a disciplina dos alunos e diz que, se eles não*

---

<sup>185</sup> São de grande importância as produções da área da Educação Física sobre o ensino do esporte na escola. Muitos estudos visam contrapor a hegemonia dos princípios e valores do esporte de rendimento, propondo outras formas de produzir o esporte nas aulas de Educação Física.

*melhorarem nas aulas, não vão fazer Educação Física. Quando os alunos querem falar, o professor exige que levantem o dedo. Depois de acalmar os ânimos exaltados da turma e de falar sobre as regras de disciplina, o professor pede aos alunos que peguem o caderno e sai em busca de giz e apagador.*

*Imediatamente após a saída do professor alguns alunos voltam a atenção para mim:*

*Arlei: “Você é estagiária?”;*

*Eliene: “Não. Estou fazendo uma pesquisa aqui na escola e por isso fico assistindo as aulas de Educação Física.”;*

*Arlei: “Sobre o que é a sua pesquisa?”;*

*Eliene: “Estou pesquisando sobre o futebol. Estou tentando entender como é que se aprende a jogar futebol.”;*

*Arlei: “Nossa, isso é muito difícil. Como você vai conseguir fazer isso?”;*

*Eliene: “Porque você acha difícil?”.*

*Arlei: ...*

*Eliene: “Você sabe como se aprende a jogar futebol?”;*

*Arlei: “Nasce com a gente.”;*

*Marcelo: “Não sô. É só treinar”;*

*De volta à sala, o professor entra no debate: “Futebol depende de Dom e lapidação. O Pelé, por exemplo, é Dom mais lapidação”.*

*Encerrando o assunto, o professor avisa à turma que a aula é sobre quadra poliesportiva e, desse modo, começa a explicar o que é uma quadra poliesportiva, desenhando no quadro (passo a passo) as diferentes marcações da quadra. Em tom irônico, ele pergunta aos alunos se estão gostando de ficar em sala de aula e eles respondem, também em alto tom e em coro, que não. O professor desenha quadras de diferentes modalidades e pede aos alunos que as copiem (sobrepostas como a quadra real). Ele explica que só desenha as quadras separadas para os alunos aprenderem. Iniciando o desenho da quadra de futebol de salão, o professor pergunta aos alunos se sabem o que é futsal. Os alunos respondem futebol. O professor completa: “— Futebol de salão”. Depois de desenhar todas as demarcações de quadra o professor desce com os alunos para o pátio dois minutos mais cedo para o recreio.*

A aula sobre quadra poliesportiva foi uma demonstração de que na escola o futebol educava/disciplinava. A educação proposta não se dava, entretanto, pela prática esportiva. Era a privação da prática, ou seja, retirar dos alunos aquilo de que eles gostavam, que fornecia os elementos educativos. Nesse contexto, em que o futebol funcionava como recurso disciplinar, outros elementos da *forma escolar* emergiam. Um exemplo foi a organização do conhecimento a ser passado aos alunos. De forma seqüenciada o professor foi desenhando separadamente o que estava junto na quadra. O outro foi o controle das interações verbais. O professor impôs a forma adequada de manifestação dos alunos e dirigiu as oportunidades de fala do grupo. As perguntas dirigidas aos alunos tinham respostas consideradas “adequadas” e/ou previstas pelo professor. Por exemplo: quando perguntou aos alunos se eles estavam gostando da aula, o professor, que já sabia da contrariedade



da turma por ficar na sala de aula no horário da Educação Física, reforçou o seu objetivo de disciplinarização. Como afirma Vincent, Lahire e Thin (2001), essa limitação das interações verbais ou mesmo a substituição por esquemas de interações diretivas a partir de perguntas, de subperguntas e de respostas são características da *forma escolar*.

Nas aulas de Educação Física da EECJP havia uma tensão permanente entre a prática do futebol (como prática social dentro da escola) e o desejo dos professores de instituir outros processos educativos. Como no uso das brincadeiras em jogos matemáticos, quando o brincar serve como recurso pedagógico, as formas como os professores de Educação Física lidavam com o futebol eram impregnadas de uma relação pedagógica. Assim, o futebol era utilizado para diferentes fins. Quando os alunos desobedeciam às regras escolares ou ficavam “indisciplinados”, perdiam o direito de jogar futebol nas aulas. Alunos que, no decorrer das práticas, se expressavam com palavras consideradas inadequadas ao contexto escolar eram imediatamente repreendidos pelos professores e podiam até ser penalizados com a exclusão. Nos jogos de futebol das aulas de Educação Física não era permitido falar “palavrões” ou agir de forma que na escola era considerada violenta. O futebol também servia para “gastar” energias acumuladas na sala de aula (como afirmou o professor de Educação Física, para “*tirar a energia dele rolando [a bola]*”) e como objeto de barganha. Assim, os professores deixavam o futebol ocorrer em várias aulas, para conquistar a confiança dos alunos e, posteriormente “impor” outras práticas.

Na Educação Física a *forma escolar* também estava presente no uso de regras impessoais, ou seja, quando a relação entre os alunos e os professores era “mediatizada pela regra geral, impessoal” (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, 31). Isso ficava evidente na organização escolar (produção dos tempos, espaços, práticas, etc.) e no uso que os professores faziam do apito nas aulas. Funcionando como mecanismo de ordem, controle e comando, jamais como no âmbito esportivo, o apito era usado para reger a prática escolar e os comportamentos dos alunos, regular os tempos de jogo dos grupos, chamar a atenção dos alunos, coibir palavras e ações indesejadas. Como afirma Vincent, Lahire e Thin (2001, 34), “neste nível, a comunicação é toda mecânica e inteiramente hierarquizada”. Trata-se, portanto de relações codificadas que estão indissociavelmente ligadas a um “modo particular de organização e de exercício do poder” (p. 31).

As aulas de Educação Física não estavam isentas, portanto, de um modo de relação social específica, fundada no poder — uma forma de relação social entre um “mestre” (em sentido novo do termo) e um aluno, uma relação que chamamos “pedagógica” (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, 13).<sup>186</sup> Na Educação Física, essas relações emergiam (ou se produziam) nas interações quando os professores faziam intervenções no contexto de produção do futebol: definindo, permitindo, punindo, mudando, gerindo, etc.

As intervenções, entretanto sempre causavam resistência. A particularidade do futebol na escola (em relação a outros conteúdos escolares como a peteca descrita no capítulo III) era certa alternância (“partilha”) do poder: entre os professores (com maior domínio do contexto de produção do jogo na aula) e os alunos (com maior domínio de produção da prática social). A “queda de braço” surgia por forças divergentes: os alunos produziam práticas futebolísticas na escola e aprendiam (independentemente da *forma escolar*); os professores regulavam os comportamentos permitidos, comprometidos com certo tipo de educação escolar do corpo.

#### **4.6.3 - Práticas de futebol fora da escola: traços da *forma escolar***

Do mesmo modo que outras dinâmicas, práticas e relações sociais de aprendizagem penetravam o cotidiano da EECJP, a *forma escolar* de relação social ultrapassava os muros para fora da escola. Assim, no bairro Universitário, a *forma escolar* das relações sociais não ficava retida na instituição (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, 36). Para Vincent, Lahire e Thin (2001, 39) a “nossa sociedade está escolarizada”, ou seja, é “incapaz de pensar a educação a não ser segundo o modelo escolar. Acrescentam os autores (2001, 39):

“além da importância da escola e da escolarização nas nossas formações sociais, do papel das classificações, julgamentos e percepções escolares fora da instituição escolar, a predominância do modo escolar de socialização se manifesta pelo fato da forma escolar ter transbordado largamente as fronteiras da escola e atravessando numerosas instituições e grupos sociais:”

---

<sup>186</sup> Nas palavras dos autores, “a *forma escolar* de relações sociais só se capta completamente no âmbito de uma *configuração social de conjunto* e, particularmente, na ligação com a transformação das formas de exercício de poder. Como todo modo de socialização específico, isto é, como espaço onde se estabelecem formas específicas de relações sociais, ao mesmo tempo que transmite saberes e conhecimentos, a escola está fundamentalmente ligada a formas de exercício do poder”. (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, 17-18).

No Universitário a *forma escolar* era difusa e se estabelecia em diferentes situações da prática futebolística. Assim, em vários momentos de observação das práticas juvenis de futebol, pude perceber fragmentos da *forma escolar* (como estilhaços de uma explosão cultural) no cotidiano do bairro. É importante salientar, contudo, que tais fragmentos eram produzidos sobretudo em contextos onde havia a presença de um adulto (ou de alguém marcadamente mais experiente) que em alguns momentos fazia da prática futebolística uma prática educativa: para ensinar aos jovens o jogo ou até para educar os jovens a partir dele. No Universitário pude observar a *forma escolar* (ou traços do tipo de relação social que ela produz) no Projeto Social *Esporte Esperança/Segundo Tempo* e nos treinos de futebol do time do Racing.

Proposto como espaço social educativo para os jovens, o Projeto Social *Esporte Esperança/Segundo Tempo* possuía uma organização semelhante à organização escolar. Desse modo, ele era um espaço/tempo específico para a aprendizagem dos jovens no bairro. As práticas eram conduzidas por um adulto e havia um conjunto de regras que deviam ser seguidas, como horário para iniciar e terminar, roupas adequadas, presença obrigatória, condutas apropriadas.

Uma singularidade (inexistente na aula de Educação Física) era a organização de alguns exercícios de futebol: “aprendizagens no decorrer das quais a repetição” e o “respeito pelas regras” eram essenciais (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, 41). Ainda que o formato de jogo de futebol prevalecesse hegemônico, o professor “organizava” práticas específicas para a sua transmissão. Nesse formato, os encontros possuíam certo nível de ordem, de regulação das interações e as ações previstas possuíam uma organização racional.<sup>187</sup> Assim, os exercícios propostos tinham início com atividades que eram consideradas mais “simples”, como chutes a gol, passes entre jogadores, etc. Mas essas atividades iam se tornando complexas no decorrer do treino, com a inclusão de adversários e de situações que exigiam maior perícia do jogador com a bola, etc. Havia também organização minuciosa da prática: fila para a realização dos exercícios, ordenação (um de cada

---

<sup>187</sup> No texto “*Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas*”, Marta Carvalho (1997) apresenta a educação escolar como metáfora da vida moderna, ao associar o processo de racionalização a que foi submetido a escola no início do século XX às “relações sociais sob o modelo da fábrica”.

vez), correção de gestos/posturas e gestão do tempo (hora para chegar, sair, lanchar, tomar água, etc.).<sup>188</sup> Enfim, o “enquadramento” da *forma escolar* era como pano de fundo de um processo em que era importante aprender, mas aprender conforme regras (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001).

Em contextos assim constituídos não estava previsto espaço para a improvisação e para a produção de outras soluções (em forma de gesto) para os problemas apresentados. Nos exercícios os alunos eram orientados a seguir um *script*. Algumas vezes, o professor até tentava evitar diferenças nas interpretações, apresentando um modelo, como ocorreu no dia em que pediu a um dos jovens mais experientes que mostrasse como o exercício deveria ser feito. Em diálogo profícuo com a *forma escolar*, nesses exercícios, o futebol constituía-se como objeto de ensino e elemento educativo/escolar (em que as situações eram previstas, reguladas e repetidas). Esse contexto era também constituído por relações assimétricas (professor/aluno), ou seja, por relações que demarcam quem sabe e quem não sabe. Portanto, por relações de poder (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001).

Quanto aos treinos do time do Racing orientados por Biruga, não havia exercícios para aprender fora do jogo de futebol. O próprio jogo era o exercício dos jovens nas tardes de sexta-feira. Nele as intervenções constantes do treinador (sobre posicionamento, sobre as jogadas, sobre as condutas e comportamentos) tensionavam a produção de um novo sentido para o jogo. O jogo de futebol transformava-se também em tempo de preparação.<sup>189</sup>

O impacto da escola (“ou certos dispositivos forjados por e através dela”) sobre outros contextos sociais, por exemplo, em clubes esportivos e escolinhas de futebol, também foi observado por Damo (2005). Segundo o autor (2005, p. 44) pode-se notar como nesses espaços, “não apenas ensinam e aprendem as técnicas futebolísticas”, mas acreditam ser este processo singular: “disciplinador, formador do caráter, metódico, criteriosos e assim por diante. Trata-se de uma migração de valores, profissionais, disciplinas, enfim, de mentalidades”.

---

<sup>188</sup> Como afirma Rocha (2000, p. 56), a organização escolar como signo da civilização e do progresso — “como espaço da ordem e da disciplina, pela prescrição de uma nova economia do corpo e dos gestos, de formas racionais de empregar o tempo, ocupar e gerir o trabalho pedagógico”, enfim, “dotar a instituição escolar de uma organização calcada nos ideais de racionalidade e previsibilidade” — no Brasil data do final do século XIX e início do século XX.

<sup>189</sup> Nos treinos do time do Racing e em outros contextos juvenis de futebol no bairro não observei a produção de exercícios futebolísticos com as mesmas características que ocorriam no Projeto Social.

No Projeto Social e nos treinos de futebol do time do Racing, em vários momentos, pude perceber a relação estabelecida com os jovens como relação pedagógico-educativa:

- Na forma como eram feitas as reuniões antes do treino: enquanto os jovens permaneciam sentados em círculo para ouvir as orientações, o professor (no Projeto Social) e o treinador (no treino do Racing) ficavam de pé.
- No domínio das situações de fala: o professor e o treinador falavam por longo tempo (momento em que os jovens deviam ouvir em silêncio. Como afirmava Biruga: “*Quando um burro fala os outros murcham as orelhas.*”).
- Nas regras de comportamento e disciplina: os jovens eram orientados sobre como deviam indicar o desejo de falar (levantando o dedo); aos jovens eram feitas prescrições sobre o que deviam ou não fazer (discursos educativos sobre o que é certo ou errado).
- Nas exigências do cumprimento das regras: os jovens eram incentivados cotidianamente a cumprir as regras (horário para chegar e sair, participação no jogo de futebol, convivência com o grupo).
- Nas punições: sobretudo no treino do Racing, ausências e atrasos dos jovens determinavam exclusão do jogo de futebol.

A heterogeneidade estava, contudo, presente nesses contextos. Os jovens se apropriavam dos exercícios propostos pelo professor, imaginando outras jogadas, narrando as jogadas dos outros, realizando outras jogadas nos intervalos, desrespeitando as orientações para as práticas, etc. Apropriavam-se também das regras e tensionavam as hierarquias propostas nesse tipo de relação social. Assim, a *forma escolar* gerava tensões e resistências no cotidiano do Projeto *Esporte Esperança/Segundo Tempo* e do treino de futebol do time do Racing. Era uma tensão entre o que estava prescrito e o que efetivamente era vivido nesse contexto.

Um exemplo de que a *forma escolar* gerava resistência era a evasão dos jovens do Projeto *Esporte Esperança/Segundo Tempo*. Muitos jovens substituíam a participação nesse contexto (formal) por práticas de futebol cotidianas no bairro: pequenos jogos de futebol com os amigos, *ensaios*, *pelada*, etc. Outro exemplo eram as faltas aos treinos de futebol do Racing: alguns jovens driblavam a obrigatoriedade de participação nos treinos com justificativas diversas (trabalho, compromissos, etc.). Isso só era aceitável para jogadores habilidosos. Mas, quando

a participação nos treinos do time (contexto que dialogava com a *forma escolar* de produção do futebol) parecia inevitável, alguns jovens resistiam e criavam uma nova prática: eles passavam a “*morcegar*”.

*Eu não treino não... Nossa Senhora, eu sou morcego demais para treinar, não gosto de treinar nem a pau, meu professor de taekwando me chamava de Romário, porque eu chegava na academia, vamos supor, era meia hora de alongamento, eu ficava morcegando, chutando raquete, não estava nem aí. A mesma coisa no futebol. Antes do Cruzeiro eu treinava demais, corria, fazia tudo. [...] Mas chegou um dia eu falei, ah, não vou cansar não, tipo assim pus na cabeça, já sei jogar mesmo não preciso disso não. [...] Então, é porque nós (Cadu e Luis Henrique) éramos meio morcegos mesmo (riso), a gente não ia no treino. Não sei, preguiça de ir no treino. Chegar lá e fazer a mesma coisa. No jogo a gente jogava, não sei por que. A gente não treinava, chegava no jogo a gente jogava. (Cadu) (Grifos meus)*

*Eu era muito como posse dizer pra você, indisciplinado, eu não gostava, não gosto até hoje de física, eu acho que os treinos ajudam, eu sei que ajuda, mas eu não gosto de fazer. E lá era um time sério, é um time sério ainda lá no Atlético, mas eu não gostava de física e eu já achava que eu sabia tudo do futebol, sabia fazer tudo, era o bom e não é assim, você não pode ser assim no futebol. Ele (o treinador) sempre conversava comigo e falava que eu ainda não era ninguém no futebol [...]. Mesmo do Galo, aí eu fazia as físicas, reclamando, mas fazia, daí chegou um outro treinador lá que dava a física e eu já não fazia, já puxava outros meninos que não queriam fazer a física, que queriam fazer a física pra não fazer e ficavam comigo lá morcegando na física. [...] ele tinha algumas coisas pra passar pra nós, mas não muitas do jeito que ele estava querendo ensinar a nós, igual tinha coisas que muitos que estavam lá já sabiam fazer, igual tocar a bola, isso é o básico do futebol, a gente já sabe. [...] Ele queria ensinar a gente a tocar, bater na bola, e isso a gente já não era criança mais, isso você ensina só quando o garoto está começando com 7, 8 anos, que você ensina o garoto a bater na bola, tocar a bola, e nessa época nós já tínhamos 14 para 15 anos, a gente já sabia como tocar a bola, como chutar pra gol, tudo a gente já sabia. (Schiva) (Grifos meus)*

Novamente a questão que se coloca é sobre os sentidos/significados da prática. Capazes de passar longo tempo realizando *ensaios* futebolísticos, jovens praticantes burlavam os exercícios propostos na *forma escolar*, uma vez que neles não conseguiam ver sentido.

#### 4.6.4 - O discurso educativo no futebol do Projeto *Esporte Esperança/Segundo Tempo*

Como uma extensão da prática escolar, o Projeto *Esporte Esperança/Segundo Tempo* era proposto no Universitário como um tempo educativo (a mais) para os jovens no cotidiano do bairro. As ações organizadas visavam não somente a vigiá-los, mas principalmente a levá-los a “adquirir hábitos de vida regular, assiduidade e pontualidade” (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 42).<sup>190</sup> Assim, a aproximação entre escola e projeto se dava no compartilhamento de interesses e no tipo singular de relação com os jovens (relação pedagógica educativa). Conforme está descrito na proposta (na parte II deste trabalho), o apoio cotidiano à escolarização fazia também parte das ações:

*A gente, nós aqui quando os meninos chegavam ali, a gente incentivava eles primeiro no estudo, [...] o Lúcio, mas eu também fazia essa mesma coisa, era quem conversava mais perto dos meninos quando eles estavam [...] o Lúcio estava treinando, eu ficava com uma turma do lado de fora, eu falava com eles, conversava com eles bastante sobre estudos. Que tinha que estar estudando e tal porque se tratando de prefeitura também, tinha menino que sonhava muito alto, igual você falou, já queria entrar no profissional, eu falava, **pra você ser um profissional no futuro, você tem que estudar primeiro**. Eu incentivava a estudar bastante. **Estudem, soca a cara nos estudos, lê, presta atenção nas aulas, aí no futebol, disciplina de novo que a gente dava pra eles e desenvolver no futebol, toque de bola, passe aquele trem todo.** (Mário) (Grifos meus)*

Também no Projeto *Esporte Esperança/Segundo Tempo* as atividades eram “separadas das outras atividades sociais” (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, 43). Entretanto se tratava de uma separação muito sutil. Situado no principal contexto de futebol no bairro (o campo de futebol) e rodeado de outras práticas e outros praticantes, as práticas futebolísticas do Projeto Social aproximavam-se das demais (era jogo), ao mesmo tempo em que se distinguiam delas. A distinção se manifestava pela tentativa de produção de outros sentidos para a prática. As ações

<sup>190</sup> O futebol é interpretado pelo Ministério e Secretarias de Esportes como uma importante possibilidade de diminuição da violência juvenil nas periferias urbanas — haja vista, inúmeros programas de fomento esportivo. “Sob a aparência de democratização social”, o futebol surge no cenário de políticas sociais compensatórias que buscam o redimensionamento das tensões sociais. Trata-se de programas educativos que, via práticas esportivas, buscam socializar a juventude em valores e normas dominantes (socialmente aceitos), no controle do uso do tempo livre que negligencia um conjunto de questões e problemas que envolvem a violência juvenil (SPÓSITO e CARRANO, 2003).

eram orientadas para a educação dos jovens. Nesse caso, o essencial não estava na separação espacial, mas no fato de que eram “práticas distintas por serem pensadas e pretendidas como educativas ou, mais exatamente, por não terem outras funções sociais senão a de educar” (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, 43). Essa finalidade educativa do Projeto *Esporte Esperança/Segundo Tempo* é reiterada por Lúcio (professor) e Mário (seu auxiliar):

*E pra mim ter uma experiência maior de vida eu tive que adquirir no meio de futebol, ali que eu conheci as pessoas, ali que eu me eduquei e conheci um pouco melhor a vida. E hoje eu vejo essa garotada aí, muitos deles na mesma situação, às vezes até pior do que a que eu tinha antes, e eu vejo que a finalidade do projeto da Secretaria é a mesma que eu comecei, o que é? Sociabilizar, colocar esses meninos através do futebol em bom caminho, para que eles não tenham uma parte da manhã ou uma parte da tarde ocioso, e eles venham a aprender coisas que não devem. É claro que um ou outro, a gente não vai ter aquela condição de ajudar, [...], mas a gente procura dar conselho, o que eu aprendi, o que eu vi de errado ou o que eu vi certo, com isso eu adquiri uma certa experiência de vida, e eu procuro transmitir aos meus alunos.* (Grifos meus)

*Olha o Clever ele é assim, muito responsável com as coisas dele e ele gostava de colocar a sua meta como você já viu lá também, ele colocava, ele gostava muito de disciplina, e eu aprendi, já tinha isso de família, eu aprendi muito mais com ele e como saber trabalhar também, saber lidar com os meninos, aprendi muito através dele também, aprendi como disciplinar, como levar menino, tipo assim, como é no esporte ali, no futebol, como levar os meninos a desligar de outras coisas erradas, ou conhecer drogas ou qualquer outro tipo de coisa e dentro do futebol, incentivando também os estudos.* (Grifos meus)

O formato educativo do futebol no Projeto Social desdobrava-se na produção de um tempo de útil e regulado para os jovens (os de maior vulnerabilidade social). Assim, o “pano de fundo” era a retirada desses jovens da rua para preservá-los de influências “frequentemente considerada como nefasta” (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, 41) — no âmbito familiar, na rua, nos contextos de “más companhias” — e das práticas que podiam gerar disposições contrárias à educação proposta pela escola. Constituindo-se, portanto, como uma atividade que buscava criar uma ocupação para os jovens, como afirmou Mário, o Projeto *Esporte Esperança/Segundo Tempo* era um importante contexto de formação.

*Hoje está difícil com esse negócio de drogas, ponto de drogas, gangue [...]. Você mora aqui perto, você vê que tem uns meninos*



[jovens que são reconhecidos no bairro como “os maconheiros”] até muito desagradável até ficar ali perto daqueles meninos, principalmente certos horários à tarde.

No programas governamentais destinados a jovens em situação de risco (dos quais o Projeto *Esporte Esperança/Segundo Tempo* do bairro Universitário era parte), a “perspectiva compensatória e salvacionista é a tônica da maioria das iniciativas que assumem caráter profilático ou corretivo das possíveis distorções causadas pela imersão desses jovens em contextos de desvantagens sociais” (CARRANO e DAYRELL, 2003, p.14). Esse discurso da utilização do esporte (incapaz de inviabilizar outros usos do futebol) se fundamentava no seu uso como corretivo moral aos “riscos das drogas, do vício e do crime”.<sup>191</sup> Afirmava Lúcio: “O futebol, qualquer esporte faz com que melhore a pessoa”. Por isso ele procurava no, Projeto Social, “lapidar” e “sociabilizar” os jovens para o esporte, fazendo-os aprender “a perder, a ganhar ou a empatar uma partida, sem apelar, sem brigar e melhorar o seu futebol”. Sobre esses contextos, como o do Projeto *Esporte Esperança/Segundo Tempo*, Vincent, Lahire e Thin (2001, 41), afirmam:

as atividades organizadas, enquadradas por especialistas, regulam e estruturam o tempo das crianças [e jovens]; tendem a garantir sua ocupação incessante, ocupação cuja função consiste não tanto em enquadrar e vigiar, mas gerar disposições em relação à regularidade, ao respeito pelo “emprego do tempo” ... Submeter o desenvolvimento de sua vida a uma divisão em seqüências temporais previstas antecipadamente e fazer as coisas somente na hora certa, não será esse tipo de comportamento propício a adquirir forma de moralidade que é a do dever.

“Progressivamente, o modo escolar de socialização”, isto é, “socialização pensada e praticada como educação” e pedagogia, constituía-se no Projeto Social *Esporte Esperança/Segundo Tempo* como uma “referência (não consciente), como modo legítimo — o que não significava ausência de resistências (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, 42). Esse modo de relação social entre adultos e crianças/jovens, cuja “propensão de transformar cada instante em um instante de educação”, cada atividade em “atividade educativa, isto é, uma atividade cuja finalidade é formá-las, formar seus corpos, formar seus conhecimentos, formar a sua moral” (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, 43), ficava evidente nas relações que o professor (e também

<sup>191</sup> Carrano e Dayrell (2003, p.14)

o seu auxiliar) estabelecia cotidianamente com os jovens nos treinos de futebol do Projeto.

#### 4.6.5 - *Forma escolar no futebol: síntese de uma educação do corpo*

Retomando a noção de que aprender é compreender na prática, pode-se afirmar que, nas práticas futebolísticas em diálogo com a *forma escolar*, os jovens incorporavam também outro tipo de relação social específica: mestre/aluno. Assim, não parece precipitado afirmar que a identidade forjada pela *forma escolar* era a identidade de aluno (aprendiz individual) e, conseqüentemente, a produção de uma sociedade disciplinada e escolarizada.<sup>192</sup>

Pode-se dizer que a experiência de relações sociais pautadas na *forma escola* permitia também outro aprendizado: o que é ser professor. Evidências desse tipo de aprendizado foram obtidas na inversão de posições dos praticantes do futebol no cotidiano do bairro. Quando o treinador do Racing, o professor do Projeto *Esporte Esperança/Segundo Tempo* e outros praticantes do futebol no bairro eram solicitados a assumir a condução da aprendizagem de crianças e jovens, eles imediatamente mudavam de posição. Sem passar por processos específicos de formação docente (mas por experiência prática da escolarização), eles assumiam a posição de professor nas relações com os jovens e (re)produziam relações sociais pautadas na *forma escolar*. Isso foi o que fez Cadu (um jovem/jogador de futebol de 18 anos) numa oportunidade de ensino do futebol. O modo como ele ensinava, em oportunidades que teve para dar aulas de futebol para crianças, era completamente distinto do modo como agia com Douglas (seu sobrinho de 7 anos) nos *ensaios*. No contexto em que Cadu assumia o futebol como objeto de ensino, ele tornava-se concretamente professor de futebol:

[...] aos poucos eu fui entrosando e fiz com que eles. Tipo assim [para que eles], sentassem, fizessem abertura, aperfeiçoasse mais a abertura, alongar mais, e eles foram fazendo naturalmente, isso foi num domingo. Depois que eu fiz isso, fui trabalhei com bola, demos uma voltinha junto com os menininhos na quadra, ao redor, depois quando eu peguei a bola, a hora que eu pus a bola assim, os meninos ficaram todos [...] eu falei, não, **não é agora não, primeiro**

<sup>192</sup> Soares (2006, p. XIV), no prefácio do livro “*Educação do corpo na escola brasileira*” apresenta questões instigantes sobre a educação do corpo. Dentre outras: “como foi possível, por exemplo, que essa instituição tomasse o corpo de meninas e meninos, depois de alunos, de um modo tão particular, como objeto central de sua intervenção?”. De acordo com a autora a densidade e a abrangência da educação do corpo na escola são impossíveis de serem traduzidas.

**vamos aprender a bater pro gol, aprender a chutar pro gol. Depois, quem é goleiro?** Perguntei o menino, eu, eu, aí fui no gol porque o menino era muito pequeno e fiquei com medo dos meninos chutarem a bola nele, os meninos de 10 anos, eu fui no gol e aí ficou um menino perto, **e eu falei, você vai tocar a bola nele e tal, ensinando como joga, posicionamento.** (Cadu) (Grifos meus)

Revedo a penetração da *forma escolar* nas práticas futebolísticas do bairro, pude perceber a sua projeção sobre o corpo dos jovens: o corpo a ser constituído nessas intervenções era o disciplinado, conformado, controlado, ordenado. Como na constituição da *habilidade* futebolística, o corpo estava no centro da intervenção pedagógica. Segundo Soares (2006, p. XII), “como lugar visível e como registro da cultura, os corpos e suas distintas expressões são objetos de constante intervenção do poder”. Acrescenta a autora (2006, p. XII):

as múltiplas intervenções dirigidas, forjadas por inúmeras técnicas que são aprimoradas para incidir sobre os corpos, consolidam, na longa duração, práticas sociais desejadas, delineando o que se poderia chamar de uma educação do corpo na escola, mas não somente nela.

Polissêmico, o futebol se constituía também como prática pedagógica no bairro Universitário. Nele a *forma escolar* criava disposições corporais nos jovens e permitia que fossem constituindo um tipo de educação da atenção (no sentido proposto por INGOLD, 2001). Aprendendo futebol em alguns contextos do bairro, os jovens também incorporavam as relações sociais pautadas na *forma escolar*, ainda que resistissem a sua penetração nesse âmbito. Aprender futebol era, portanto, uma das faces do que estava em questão. Nesses casos, como afirmam Vincent, Lahire e Thin (2001, 40), “as atividades esportivas — cuja percepção mais corrente as associa menos espontaneamente ao escolar” — não eram “desprovidas de propriedades da *forma escolar*”:

elas impõem um mínimo de disciplina e regras na aquisição de técnicas (neste aspecto, opõem-se aos jogos ‘livres’, as partidas de futebol perto do prédio onde as crianças moram...) e tendem a organizar esta aquisição conforme uma progressão programada sob a forma de seqüências sucessivas que dão lugar a exercícios repetitivos. São caracterizadas pelo fato de que tendem a **constituir práticas corporais ‘para o corpo’, isto é, não tendo outro fim senão a educação, a formação dos corpos.** Assim, estas atividades se identificam como a Educação Física ministrada na escola. (Grifos meus)

O último elemento significativo da prática futebolística era o seu sentido educativo mais amplo. Essa dimensão do futebol, como um tipo de educação da pessoa, envolvia mais do que a *forma escolar* e que a aprendizagem do próprio jogo. O modo mais profundo como o futebol se prestava a outros fins no bairro Universitário foi evidenciado nas respostas obtidas no decorrer das entrevistas. Tentando compreender a aprendizagem do futebol, lancei para alguns dos meus interlocutores variações da seguinte questão: “*Houve alguma situação em que você viu melhora significativa na aprendizagem [na aprendizagem do futebol]? O que ele [o jovem] melhorou e a que você remete essa melhora?*”. As respostas que seguem (que me surpreenderam na medida em que mudavam a minha intenção inicial) têm eco no âmbito futebolístico e revelam a importância do futebol/esporte na formação dos jovens do bairro. Essas respostas me fizeram pensar: na amplitude da aprendizagem *do* e *no* futebol; no uso do futebol como pretexto para se aprender outras coisas; no futebol como parte de processos (de aprendizagens), realmente, muito variados.

*Então é o seguinte, os meninos, menino é o seguinte, você tem que saber levar o menino dentro de fora do campo. Olha pra você ver, hoje eu encontro menino que jogou bola comigo que é traficante, te dei um exemplo, **menino que ta fazendo engenharia**, menino que ta **formando em advogado**, menino que ta **formando em enfermagem**. **Procuro passar pra eles pra estudar, se hoje uma pessoa que não tem estudo, pra trabalhar num prédio ele vai ter que ter estudo, porque hoje é tudo no computador, é tudo no botão, explico pra eles. Não adianta ser bonitinho hoje, você não ser bonito pra sempre, todo mundo muda. Vocês estão vendo aí os que tem estudos e estão na droga o que está acontecendo, vocês estão vendo aí, não agüentam nem correr, passa mal, isso tudo eu vou passando pra eles e os que não ouvem vão ficando pra trás.***  
(Biruga) (Grifos meus)

*Eu já vi cenas muito assim comoventes, e cenas dramáticas no futebol, eu já vi crianças chegando com armas, amoitando, em determinadas moitas, jogando o futebol e logo após retornado pra pegar aquela arma pra ir pro morro fazer alguma coisa que não era adequada. Mas também já vi pessoas que às vezes eu passo em determinados locais ou no centro da cidade ou viajando, alguma coisa, **encontro com aquelas crianças, com uma pessoa que me cumprimenta e eu vejo que essas pessoas estão em boa situação financeira, em boa situação de ser humano, recuperou ou às vezes até se colocou na parte financeira, na parte de doutor, e quando eu vejo aquilo me emociona, porque eu vejo que essa pessoa que começou comigo lá embaixo humilde, não tinha uma educação naquele momento que me procurou na***

**escolinha adequada**, era simples, às vezes na casa dele não tinha nem o que comer e hoje eu vejo que ta me cumprimentando um doutor, um empresário, me comove. **E eu vejo que aquelas palavras, aquela preocupação, aqueles toques que eu sempre procurei dar a aquela pessoa, ela tirou aquilo como base**, e eu até comento com alguns monitores, que às vezes **a gente tem que sempre dar o bom exemplo**, não fumar perto dessas crianças, não beber perto dessas crianças, porque eles miram na gente às vezes até como pais deles, às vezes até mais importantes do que os pais deles. Então eu vejo que muitas pessoas eu ajudei, não foi no intuito financeiro, nada não, mas às vezes a gente dá o toque, eles correspondem, **obedecem e seguem aqueles bons mandamentos**. (Lúcio) (Grifos meus)

Vou contar de um menino que estive lá, **ele começou com a gente pequenininho**, ele começou, pequenininho assim né, hoje ele tem uns já deve ter dezoito anos e inclusive ele já fez até um curso técnico de computação, ele entrou ali, começou a jogar bola, jogava até bem e ali a gente com lanche, com o futebol, com toda a estrutura que tinha ali a gente passou para ele, a gente ensinou para ele e ele sempre querendo ser um jogador de futebol, falava desde pequeno, ele ficou três anos com a gente ali, saiu dali com dezesseis anos, acho que foi para um cursinho, um cursinho básico lá técnico de computação **e hoje ele está em um empresa, eu não sei o nome do empresa, mas uma empresa grande que mexe com Microsoft de loja**, ele disse que hoje está lá, de vez em quando fica com saudade de futebol mas para ele no momento, o interessante é trabalhar. (Mário) (Grifos meus)

## **V CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao finalizar este trabalho, retorno ao objeto de pesquisa que lhe deu origem. Com o objetivo de produzir um estudo etnográfico sobre os modos de aprendizagem do futebol, mergulhei no universo das práticas futebolísticas juvenis em um bairro de Belo Horizonte. Para descrever/analisar a aprendizagem do futebol, a teoria da *forma escolar* (de VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001) e a proposta da aprendizagem situada em comunidades de prática (de LAVE e WENGER, 1991) foram tomadas como enquadramento teórico do trabalho — abordagens a partir das quais busquei estabelecer uma relação de oposição e complementaridade. Da investigação proposta, destaco as principais sínteses produzidas. Antes, porém, tentei articular pontos importantes. Início as considerações finais propondo algumas reflexões sobre esporte e escola.

### **5.1 - Esporte e escola: algumas palavras**

Da observação dos modos de aprendizagem/produção do futebol no bairro Universitário, a noção de escola e esporte homogêneo, uniforme, impenetrável e coeso se desfaz.

Embora a *forma escolar* possa ser compreendida como a estrutura oficial das interações na escola, esse não é o único tipo de relação social de aprendizagem nela presente. A EECJP é atravessada por práticas futebolísticas de lógicas distintas. Nela não ocorrem, portanto, comportamentos homogêneos e formas de relações sociais apenas organizadas, controladas e previstas. Como um espaço de práticas culturais específicas (*forma escolar*), a escola se constitui também por outras relações, práticas e linguagens — formas culturais próprias de outros contextos. Nem mesmo as relações de aprendizagem são únicas. Sob o manto e o impacto da *forma escolar* sobrevivem na escola (em convivência tensa) outros modos de aprendizagem.<sup>193</sup>

---

<sup>193</sup> O trabalho de Philips (1993), sobre a organização da comunicação face-a-face dos índios da reserva Warm Springs e das conseqüências dessa organização para a aprendizagem das crianças índias na escola, aborda o contexto escolar como contexto híbrido. Uma tese básica desenvolvida no trabalho da autora é que crianças índias Warm Springs ao entrar para a escola já adquiriram formas de comunicação que são culturalmente muito distintas das usadas pelos professores (que não são nativos) e que isso contribui para problemas de comunicação entre professor e estudantes. Philips (1993), desse modo, apresenta evidências de que na escola “convivem” modos distintos culturalmente (*culturally distinctive manner*) de interação e de socialização — uma estrutura oficial (tratada nesse texto a partir do conceito de *forma escolar*) e uma infra-estrutura dos alunos.

O movimento contrário também acontece e a *forma escolar* ultrapassa os muros da escola, penetrando em outros contextos do bairro. Desse modo, diferentes relações sociais de aprendizagem ocorrem tanto dentro quanto fora da escola e estabelecem comunicação e oposição. Entretanto algumas reflexões são necessárias. Primeira, é a participação nas práticas futebolísticas (na comunidade de prática) que fundamenta a aprendizagem desse esporte dentro e fora da escola (LAVE e WENGER, 1991). Compreender isso, numa sociedade escolarizada onde aprender é sinônimo de ensinar, permite dar relevo à dinâmica cultural na escola e a relativizar a noção de que ela é o lugar social da aprendizagem da cultura, bem como da pedagogia/ensino como a única forma de aprender. Na EECJP, a aprendizagem do futebol (que não é reconhecida como tal nem por professor, nem por alunos) provoca tensões, ao se opor à matriz de ensino/aprendizagem escolar e, sobretudo, ao poder dos professores como os detentores do conhecimento. Diferentemente de outros esportes (e de outros conteúdos escolares), o futebol produz mudanças na organização da aprendizagem e das relações sociais (de poder) na escola. Revela o “empoderamento” dos alunos que constituem a *habilidade* futebolística independentemente das práticas de ensino.

É importante observar, então, que o acesso às práticas/conhecimentos culturais (educação e cultura) não se reduz à escolarização. A escola cumpre apenas parte da trama educativa — possui um projeto de formação em disputa. Assim, a cultura se produz a partir de práticas educativas difusas, que vão muito além do perímetro escolar. Trata-se de práticas muitas vezes silenciosas e às vezes invisíveis. Essas práticas e formas culturais, que dialogam com a *forma escolar*, são construídas e constituem diferentes *habilidades* para diferentes grupos culturais.

No bairro Universitário a *forma escolar* produzida fora da escola, transformava práticas futebolísticas também em práticas pedagógicas. De fato, como afirma Linhales (2006, p.98), as criações escolares, “relativamente autônomas”, influenciam as “práticas culturais e os modos de pensamento que organizam vários outros campos sociais”. Entendendo que “o desenvolvimento esportivo pressupõe, nas sociedades escolarizadas, a adoção de uma série de condicionantes, regras, práticas e saberes que são tipicamente escolares”, Linhales (2006, p. 99) afirma que é nesses termos que a “escolarização do esporte ultrapassa os muros escolares, estendendo-se para outras instituições sociais”.

Segundo Faria Filho (2002, p. 22):

Podemos dizer que na transição de uma sociedade não-escolarizada para a escolarizada, a tensão desta recai sobre a totalidade do social, não deixando intocada nenhuma de suas diversas dimensões. Tal tensão pode ser percebida não apenas naquilo que toca diretamente à escola e ao seu entorno, mas naquilo que de mais profundo há na cultura e nos processos sociais como um todo: das formas de comunicação às formas de constituição dos sujeitos, passando pelas inevitáveis dimensões materiais que garantem a vida humana e sua reprodução, tudo isso se modifica, mesmo que lentamente, sob o impacto da escolarização.

Conforme foi visto no caso futebol, entretanto, a *forma escolar* jamais se tornou hegemônica no bairro. Ela (a *forma escolar*) é que sobrevive nos interstícios das práticas futebolísticas. O transbordamento da escolarização para o social não significa, desse modo, a sua imposição a todas as práticas. Ao contrário, é a escola que sofre maior impacto dos modos próprios de organização/aprendizagem do futebol. O estudo desses modos de aprendizagem evidenciou, portanto, a ocorrência de um movimento inverso ao destacado por Faria Filho (2002): do social para a escola. Mostrou que não há unidirecionalidade nesse processo. Isso significa que o futebol produzido em outros contextos sociais marca a escola e tensiona a *forma escolar*, sendo, ao mesmo tempo, marcado por ela. Nas práticas futebolísticas que tomam lugar na escola e nos demais contextos de futebol do bairro há, portanto, (des)continuidades.

Para Linhales (2006) a imbricação entre esporte e escola está na origem da sua escolarização.<sup>194</sup> Observa a autora (2006 p. 22):

[...] ao adentrar a escola, o esporte traz na *bagagem* uma série de regras, procedimentos, sujeitos, espaços, temporalidades e objetos que passam, então, a balizar a sua presença e o seu diálogo com

---

<sup>194</sup> São pertinentes e atuais as análises de Linhales (2006) sobre a relação entre esporte e escola. Em seus estudos sobre a escolarização do esporte no início do século passado Linhales (2006, p. 244, 245) ressalta a complexidade da temática. Estudando a escolarização do esporte, a autora anuncia a relação estabelecida entre ambos: “Por um lado, o esporte se apresentava como um elemento educativo, um modelo pedagógico capaz de incrementar, dentre outras coisas, o sentido de coletividade e o aprendizado da vida social moderna. Uma promessa de aperfeiçoamento do povo ou, dito de outra forma, de “energização do caráter” dos brasileiros, por vezes representados como “sem nenhum caráter”. Por outro lado, a escolarização das práticas esportivas apresentava-se também como medida corretora do curso civilizatório, pois o esporte praticado pelo povo era considerado repleto de vícios e deformações. Assim, a escola teria como responsabilidade civilizar os costumes esportivos existentes, tomando pra si a tarefa de melhor apresentá-los às novas gerações. Nessa campanha, seria necessário não só moralizá-lo, mas também conferir eficiência pedagógica à sua aprendizagem e realização. Um *afastamento cultural* ...”.



tantas outras *bagagens* lá existentes. Opera-se uma relação de trocas, de apropriações e de negociação de sentidos e significados.

Esporte e escola, que se afinam na constituição dos espaços educativos para os jovens do bairro Universitário, opõem-se nos modos de aprendizagem. Num jogo de alternância, podem ser entendidos como aliados e concorrentes na trama educativa dos jovens. São aliados, pois ambos possibilitam a educação (constituem o discurso educativo, a disciplina e o controle como aspectos comuns). São concorrentes nos modos de relações sociais de aprendizagem, ou seja, nos tipos de relações de poder. Na aprendizagem cotidiana do futebol o foco está na participação, na aprendizagem entre pares; na *forma escolar* a centralidade na figura do mestre/professor, no ensino.

Por fim, se o futebol independe da *forma escolar* para ser produzido/aprendido e se, nesse caso, é possível até mesmo admitir que a escola perde espaço para o esporte (como é denunciado no âmbito da Educação Física), o que entra para a escola é mais que a instituição esportiva hegemônica.<sup>195</sup> Há uma pluralidade das práticas futebolísticas juvenis em diálogo com a escola. De fato, a escola não está isenta da penetração de valores e normas (de exclusão, de competição, de rivalidade) e de discursos do esporte de rendimento (querer e poder; o importante é competir; respeito incondicional às regras; vencer com o esforço individual, etc.).<sup>196</sup> Contudo circulam nos contextos de futebol do bairro outras lógicas de produção desse esporte (ludicidade, solidariedade, sociabilidades, etc.) que também adentram a escola nas práticas juvenis (FARIA, 2001; STIGGER, 2005). Transitam no cotidiano diferentes usos dessa prática cultural. Volta, pois, a fazer sentido o uso do termo *futebóis*.

## 5.2 – Fechando um processo de pesquisa: novo ponto de partida...

A constituição da *habilidade* futebolística se decompõe em vários processos. Difusa, a prática do futebol é reforçada por toda a estrutura da vida dos jovens brasileiros. A sua aprendizagem não é, portanto, instrumental, consciente,

<sup>195</sup> Como afirma Stigger (2005), a centralidade que o esporte na sua manifestação oficial (de competição/rendimento) tem ganhado no âmbito da EF obscurece a “diversidade do esporte”. Para o autor (2001, p. 70), “uma visão homogênea e homogeneizadora desta prática social tem prevalecido”, ou seja, a visão de que o esporte de rendimento se impõe de forma avassaladora sobre as demais práticas esportivas, sem que se leve em conta o “contexto cultural do local em que o esporte é praticado” (p.81).

<sup>196</sup> Críticas ao modelo esportivo de rendimento podem ser encontradas em Bracht (1997), Vaz (1999), Kunz (1994), etc.

individualizada e desconectada da sociabilidade. Para a compreensão de uma prática cultural tão difusa e cotidiana, a teoria da aprendizagem situada e, sobretudo, o conceito de *participação periférica legitimada* proposto por Lave e Wenger (1991) — que permitiu dar visibilidade à aprendizagem implícita na mudança das formas de participação na prática — foram fundamentais. O entendimento da aprendizagem como um envolvimento crescente na prática social possibilitou a descrição desse esporte complexo, dinâmico e irreprodutível. No futebol, os praticantes não se deslocam/movimentam apenas em função da meta/gol. De iniciantes a experientes, eles se deslocam na prática e, na medida em que ganham acesso ao conhecimento no corpo (*embodied*), movem-se em direção à participação plena, ou seja, aquela em que há o domínio do conhecimento ou prática coletiva.

A aprendizagem do futebol é, portanto, a conseqüência da imersão cotidiana dos jovens na prática, ou seja, os praticantes (não identificados como aprendizes) incorporam-no em seu contexto de produção. Nas relações de sociabilidade que envolvem esses praticantes há intensos processos de aprendizagem em diferentes formas de engajamento na prática. É por meio da participação nas práticas de futebol, na escola, na Praça de Esportes, no campo de futebol, nas ruas, etc., que os jovens (em relações de poder, tensões e conflitos inerentes à participação na prática social) constituem a *habilidade* futebolística.

Nos múltiplos contextos, estruturados, sobretudo, sem a participação de especialistas da Educação, o futebol é aprendido entre pares, no formato de co-participação. Diferentes de outras modalidades esportivas — a que no Brasil só se tem acesso em contextos estruturados pedagogicamente, como escolas e “escolinhas de esportes” — as práticas futebolísticas juvenis no bairro Universitário não se constituem como práticas intencionais de ensino, nem se caracterizam por relações assimétricas em que seja 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.

Uma característica marcante do futebol é a produção de jogos de futebol 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 (totalmente diferentes das relações pedagógicas) entre jogadores mais velhos/experientes e mais novos/iniciantes. Um participando do aprendizado do outro. É importante salientar, desse modo, que se

trata de um processo circular. Isso porque, quando um jovem deixa de ser iniciante, passa a constituir relações com outros iniciantes.

No bairro Universitário, a aprendizagem se dá nas interações futebolísticas cotidianas, em infinitas experimentações. Isso não significa, entretanto, ausência de ensino do futebol. Essas situações são menos recorrentes, pois, há poucos contextos pedagogicamente estruturados no bairro. Assim, foi possível observar práticas futebolísticas juvenis que dialogam com a *forma escolar*, sem que esta fosse hegemônica. Relações pedagógicas foram observadas, desse modo, em situações muito específicas. Por exemplo:

- a) nas aulas de Educação Física na EECJP: os professores usavam o futebol para educar e disciplinar os jovens;
- b) no Projeto Social: oportunamente o professor coordenava a execução de exercícios futebolísticos para os jovens e discorria sobre a educação da juventude por meio do esporte — o que fundamenta esse tipo de Programa Social;
- c) nos treinos do time de futebol infantil/juvenil do bairro: o treinador conduzia e ordenava algumas práticas para disciplinar os jovens;

De fato, a aprendizagem situada (a partir da *participação periférica legitimada*) constitui-se como o modo mais efetivo para a aprendizagem do futebol no bairro. Um dado preciso que informa que não é a partir da *forma escolar* que os jovens aprendem esse esporte no bairro pôde ser observado também nos modos de participação feminina no futebol. Diferentes dos homens (pelo menos dos engajados na prática social), que com o avanço da escolarização davam indícios de aprendizagem com a mudança na forma de participação (*habilidade* futebolística), as mulheres do bairro (que só tinham acesso ao futebol na escola) seguiam por todas as séries jogando da mesma maneira.

Por meio de amplo processo de participação ou de *educação da atenção* (INGOLD, 2000, 2001), que envolve experimentações, repetições (*ensaio*) e orientação constante de praticantes mais experientes, os jovens constituem a *habilidade* com um tipo de "ajustamento rítmico da percepção e da ação" (INGOLD, 2001, p.135). Jogadores que iniciam a participação no futebol com poucas oportunidades de jogo, recebendo poucos passes e participando de poucas jogadas (chegando muitas vezes até a reclamar dessa forma de participação), passavam, à medida que incorporam o jogo (maior domínio do futebol) a ser requisitados para

participar dele de maneira diferente — a aprendizagem implica maior responsabilidade.

A contradição básica da participação nas práticas futebolística é a necessidade que os jovens têm de aprender para participar/praticar e de participar/praticar para aprender. Sem outro caminho, é a participação no futebol que permite que constituam o tipo de atenção necessário à prática futebolística (INGOLD, 2001). Apenas aqueles que nele conseguem se engajar, movendo-se e aprendendo os modos de participação possibilitados, suportando os processos de exclusão no jogo e investindo na prática, constituem habilidade futebolística. Nem todos persistem participando da prática social. Aqueles que não suportam as exclusões e relações de poder inerentes a esse esporte encerram a carreira futebolística ou passam a jogar apenas em contextos onde os confrontos são menos intensos, e investem na constituição da *habilidade* futebolísticas a partir dos *ensaios*. Alguns se engajam em outras formas de participação no universo futebolístico, como, por exemplo, praticar futebol como torcedores.

Contudo somente os jovens do sexo masculino têm amplo acesso à prática no bairro. Se o futebol é continuamente praticado, muitas vezes à exaustão, sem que haja qualquer tipo de regulação da assiduidade, isso não se deve ao fato de que esses participantes escolhem livremente. Como prática cultural, o futebol no Brasil é “prescrito” histórico-socialmente para que meninos/jovens se tornem homens. Generificado, o exercício de aprendizagem do futebol se constitui também num exercício da masculinidade.

Espaço do masculino — e, portanto, de veiculação de modelos hegemônicos de masculinidade a serem aprendidos nas relações entre meninos, jovens e homens — nos contextos de produção do futebol exaltam-se qualidades, como força, destreza, astúcia, virilidade, agressividade, e um misto de respeito à regra e insubordinação. Portanto, o jogo de futebol é uma prática “mediante a qual se aprende a ser corpo masculino”, num processo de aprendizagem contínua (LA CECLA, 2005, p.105). Assim, o jogo envolve um tipo de pertencimento/identificação e os jovens exercitam também discursos sobre o corpo repletos de padrões hegemônicos — o que não significa homogeneidade. Cada prática possibilita aos praticantes diferentes usos do corpo.

Nesse processo dinâmico e sutil, a aprendizagem do futebol engloba mais que técnicas. Envolve a incorporação de formas de agir, de movimentar o corpo e

com elas um conjunto de aspectos implícitos (referentes à dimensão identitária, à prática coletiva, a significados, a certos valores e disposições). Envolve a constituição da *habilidade* no sentido proposto por INGOLD (2001): gestos, significados, tipos de atenção, emoções, disposições corporais, identidades, etc.

Nas diferentes práticas de futebol (*ensaios*, jogos de futebol na escola, jogos amistosos e de campeonatos, jogos-treinos, peladas, jogos em duplas ou trios, *gol-a-gol*, *tira-tira* e outros sem denominação) os jovens aprendem a “afinar” os movimentos do corpo, ajustando-se e, ao mesmo tempo, produzindo o contexto futebolístico. Cada uma dessas práticas de futebol contém múltiplos elementos que os jovens precisam aprender a perceber para agir. Jogar pelada, por exemplo, é diferente de jogar no campeonato amador ou na escola; jogar no campo de futebol é diferente de jogar no beco da favela, no morro, na quadra, etc. Aprender a jogar é, portanto, coordenar ação/percepção no fluxo da prática emergente.

Ao contrário do que apontam alguns estudos, isto é, que o futebol se difundiu no Brasil devido ao fato de ser um esporte mais fácil/simples, a *habilidade* futebolística — entendida neste trabalho como um campo total de relações constituídas entre o sujeito, o instrumento e o ambiente (INGOLD, 2000, 2001) — é algo extremamente difícil. Ela se constitui no sujeito a partir de intenso processo de participação/experimentação/imersão do e no futebol. Como afirma Lave (1993, p. 10), “o que as pessoas estão aprendendo a fazer é um trabalho complexo e difícil. A aprendizagem não é um processo separado, nem um fim em si mesmo. Se ela parece sem esforço é porque em algum sentido ela é invisível”.

O conhecimento resultante da participação nas práticas de futebolísticas (a *habilidade*), contudo, não “entra na cabeça” dos participantes como algum tipo de representação. Ele toma forma no corpo (INGOLD, 2001). De outro modo, é importante salientar que esse processo de aprendizagem não é linear e que a aprendizagem não se dispõe apenas para aqueles que efetivamente participam do jogo. Há formas de conhecimento do futebol dispersas em outros tipos de engajamento na prática: os jovens aprendem jogando, mas também assistindo, observando, torcendo, falando sobre, treinando, ensaiando [...] o futebol.

Diferente de um fazer que ocorre passo a passo, o aprendizado do e no futebol assume a forma de um círculo, em que o movimento é o de reincidir, retornar, renovar, reinventar, reiterar, recomeçar. O aprendiz jamais está concluído. Ao participar da prática social futebolística, ele sempre constitui um novo aprendizado.

A aprendizagem é contínua e permanente (KASTRUP, 2005). A participação no futebol não define, contudo, *habilidade* e carreiras futebolísticas homogêneas. Os jovens têm trajetórias diferentes no futebol. Engajam-se nele de muitos modos e constituem investimentos variados na prática, repleta de relações de poder, conhecimento e exclusão.

É importante salientar, finalmente, que nas práticas cotidianas de futebol dos jovens, 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. Nos jogos de futebol, os jovens têm a possibilidade da realização das jogadas e de revitalização de laços de solidariedade entre sujeitos para os quais o futebol é muito mais do que atividade físico/motora. É contexto do encontro, é modo de ser/viver.

De fato, não é a *forma escolar* que garante a aprendizagem do futebol. Contudo, nos contextos em que foram observados traços da *forma escolar* nas práticas futebolísticas juvenis, ficaram mais evidentes os usos educativos desse esporte (para produzir contextos de educação da juventude), do que a sua didatização (transformação em objeto de ensino). Chamou-me a atenção o fato de ocorrer fora da escola o maior impacto da escolarização desse esporte. Enquanto nas aulas de Educação Física os modos situados de aprendizagem do futebol eram preservados nas práticas dos jovens, ficando pouca margem de penetração da *forma escolar*, no Projeto Social *Esporte Esperança/Segundo Tempo* o futebol assumiu traços evidentes dela (*forma escolar*), chegando mesmo a se transformar, em alguns momentos em exercício para apreender (característico da escola). Em outras palavras: no Projeto Social o impacto da *forma escolar* foi mais evidente.

Na EECJP o futebol é o esporte em que os jovens produzem maior tensão às práticas docentes, dificultando a manutenção/imposição da *forma escolar*. Nele são “preservadas” características de autonomia, em relação às especificidades do ambiente escolar, e, ao mesmo tempo, o diálogo. O diálogo com a *forma escola* nesse contexto se dá a partir de usos dos esportes fundamentados na idéia de internalização da disciplina escolar, de educação do corpo (prática educativa de controle do corpo/rendimento) ou de compensação do desgaste provocado pelo ensino na sala de aula. Enfim, o que os praticantes experimentam na escola, sob a

égide da *forma escolar* é a aprendizagem de outras coisas a partir do futebol. O mais importante é que a *forma escolar*, jamais foi suficientemente impactante a ponto de mudar, anular ou colocar em segundo plano o modo situado de aprendizagem do futebol. Na escola os jovens praticam o futebol e, nesse contexto, aprendem à revelia das práticas pedagógicas. De certo modo, engajam-se no processo de participação no futebol também para resistir às relações autoritárias e ao formato de lição eminentemente escolar.

Não há, entretanto, delimitações nítidas entre as diferentes práticas de futebol. As múltiplas apropriações cotidianas desse esporte se apresentam como zonas fronteiriças. No cotidiano de produção, *forma escolar* e aprendizagem situada (*participação periférica legitimada*) não são apenas modos estanques de aprendizagem. Eles também estabelecem relação de complementaridade. Trata-se, pois, de modos de organização da aprendizagem que atravessam, simultaneamente, contextos futebolísticos diferentes do bairro e que possibilitam aprendizagens diferentes do e no futebol. As aulas de Educação Física, os treinos do time do Racing e do Projeto Social são contextos híbridos. Neles convivem o que Philips (1993) chamou de “*culturally distinctive manner*” de interação — distintos modos de aprender que transitam de um contexto para outro e se influenciam reciprocamente.

Se os contextos são constituídos por modos de aprendizagem híbridos, há neles também aprendizagens de futebol em oposição e diálogo. Como o esporte não está dissociado da sociedade que o engendra, nas práticas futebolísticas os jovens aprendem valores e normas sociais hegemônicos. Como afirma DaMatta (2006, 150), a função do esporte “no mundo moderno tem uma ligação íntima com dois aspectos fundamentais”: o primeiro, “é a **disciplina** das massas que o esporte ensina e reafirma”; o segundo “é a sua ligação estrutural estruturante com a idéia de **fair-play**, que conduz à trivialização (e à relativização) da vitória e da derrota”. Para DaMatta (2006, p.150) “essa banalização da perda, da pobreza e da má sorte, bem como a não sacralização do êxito” que o esporte engloba “faz crer que todos são mesmo jogadores com iguais oportunidades”. Com isso, “o esporte afirma valores capitalistas básicos, como o individualismos [...] e o igualitarismo”, o que ajuda a disseminar valores e normas de “uma justiça burguesa universalista”.

De fato, nas práticas futebolísticas, os jovens aprendem o esporte e também valores, normas e significados associados à competição, consumo, masculinidade hegemônica, etc. Contudo não se pode afirmar que a isso as aprendizagens

futebolísticas se restringem. Participando do futebol no bairro Universitário, os jovens também o incorporam como prática compartilhada, como modo de sociabilidade, como contexto de ludicidade e de cooperação. Do mesmo modo, hábitos “saudáveis” de vida e normas de comportamento (apelo educativo incorporado ao futebol) também fazem parte das aprendizagens constituídas nesses contextos, que são, pois, ambíguos.

A investigação dos modos de aprendizagem do futebol deu relevo à complexidade da prática, ao mesmo tempo em que possibilitou a revisão de dicotomias clássicas, como: formal e informal; corpo e mente; cultural e biológico, etc. O estudo deu visibilidade à aprendizagem como um processo ativo, em que o corpo, o pensamento, o sentimento, a ação e o mundo não são dicotômicos, mas simultâneos, imbricados ou, como dizem Lave e Wenger (1991), mutuamente constitutivos. Ao desvincular a aprendizagem do ensino, este trabalho também pôs em questão certa centralização na educação escolar que acaba por colocar à margem outras formas de educação, ao tratá-las como informais (LAVE, 1982, p. 181).

Contribuindo para a compreensão da natureza socialmente organizada da aprendizagem (LAVE, 1982), esta pesquisa revelou que a participação nos contextos de futebol engajava o praticante num processo de aprendizagem que é estruturado — mas não do modo pedagógico. Em outras palavras: nas práticas cotidianas do futebol há uma estrutura de participação que permite a aprendizagem. Assim, a aprendizagem não é casual, osmótica ou de imitação passiva (LAVE, 1982). Ela é um processo em que os aprendizes se movem (de iniciantes a veteranos) na estrutura da prática social e nela aprendem. Nas práticas futebolísticas há, portanto, um currículo de aprendizagem em que os jovens podem se engajar para aprendê-lo (LAVE e WENGER, 1991).

Por fim, as contribuições deste estudo estão nas possibilidades de melhor compreensão da aprendizagem: como um processo multifacetado, dialético, dinâmico e de engajamento no mundo. É importante ressaltar, desse modo, que em momento algum propus concluir esse trabalho com a produção de uma proposta educativa para o ensino dos esportes — expectativa de grande parte dos professores de Educação Física com os quais dialoguei no decorrer do doutoramento. Contudo, a pesquisa permitiu ampliar a compreensão sobre esse fenômeno e também sobre a própria escola.



Quando iniciei a pesquisa em março de 2004, mergulhei no universo de futebol dos jovens. Nesse processo de participação não constitui a *habilidade* futebolística, pois para isso era necessário ser aceita como praticante. Isso não significou, entretanto uma indiferença em relação ao futebol, apenas que não tive acesso ao jogo por dentro. Contudo, na posição em que foi possível participar constitui várias aprendizagens. Assim, a pesquisa possibilitou ampliar a compreensão da aprendizagem do futebol (da cultura), constituir um tipo de atenção para as aprendizagens nas diferentes práticas e desnaturalizar a centralidade do ensino (a idéia de aprendizagem como consequência do ensino).

Estudando a aprendizagem do futebol me deparei também com aspectos importantes das aulas de Educação Física. Como em um jogo de espelhos invertidos, enquanto alcançava graus de familiaridade com a aprendizagem do futebol, constituía estranhamento com a prática pedagógica. Portanto, a aproximação com outras formas de aprender no futebol, me levou a perceber melhor o tipo de relação social de aprendizagem proposta nas aulas de Educação Física/escola e as suas implicações. Um deslocamento contraditório, que me distanciava da escola e que, por isso, me levava de novo (com outro olhar) para dentro dela.

Da pesquisa saio marcada na forma de compreender o esporte, os sujeitos (praticantes/alunos/professores), a escola e a cultura. Volto à prática pedagógica com maior atenção para os processos de aprendizagem e para as interações que tomam lugar nas aulas de Educação Física, mesmo antes de pensar como vou intervir como professora. Mais do que isso. Acredito na possibilidade de construção de uma relação respeitosa e afinada de conhecimento entre professores e alunos. Assim, busco no ofício do antropólogo inspiração para um exercício cotidiano na Educação Física. Como afirma Velho (2006, p. 5) — ao recorrer às contribuições de Ingold (2005) — a Antropologia “diz respeito a aprender a aprender”. Assim, ela “não é tanto o estudo *de* pessoas, e sim um modo de estudar *com* as pessoas”. Trata-se, mesmo de uma “prolongada aula de mestre em que o noviço gradualmente aprende a ver as coisas, e, obviamente, aprende também a ouvi-las e senti-las do modo como o fazem os seus mentores”. Para o autor, mais do que fornecer “conhecimento *sobre* o mundo e sobre os seres humanos e as suas sociedades”, a Antropologia “educa a nossa *percepção* do mundo, e abre os nossos olhos para outras

possibilidades de ser". E é "na medida em que essas possibilidades afetem a nossa própria experiência" que, podemos "ser levados a novas descobertas".

## VI REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena. Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, n. especial, p. 25-36, 1997.

ALTMANN, Helena. *Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), Belo Horizonte, 1998.

ALVITO, Marcos; MELO, Victor Andrade de (Org.). *Futebol por todo o mundo: diálogos com o cinema*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

ARCHETTI, Eduardo P. *Masculinidades: futebol, tango y pólo en la Argentina*. Buenos Aires: ANTROPOFAGIA, 2003.

ATKINSON, Paul. *Understanding ethnographic texts*. Sage Publications, 1992.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. *Breve histórico: programa Esporte Esperança/Segundo Tempo*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Esporte e lazer. Mimeo.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papiрус, 1996.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic. *Respuestas: por uma antropologia reflexiva*. Cidade do México: Grijalbo, 1995.

BATESON, Gregory. *Mente e natureza*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BINELLO, Gabriela; CONDE, Mariana; MARTINEZ, Anália; RODRIGUEZ, María Graciela. Mujeres y fútbol: território conquistado o a conquistar? In: ALABARCES, Pablo (Org.). *Peligro de gol: estudos sobre deporte y sociedad en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

BRACHT, Valter. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter. Educação física: conhecimento e especificidade. In: SOUZA, Eustáquia Salvadora; VAGO, Tarcísio Mauro (Org.). *Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

BRACHT, Valter. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Vitória: UFES, 1997.

BRACHT, Valter. Identidade e crise da educação física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. *A Educação física no Brasil e na Argentina: identidades, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: Prosul, 2003.

BRACHT, Valter. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento: In: S. JÚNIOR, M. (Org.). *Educação física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica*. Recife: Edupe, 2005.

BRUNI, José Carlos. Dossiê Futebol: apresentação. *Revista USP*, São Paulo, n. 22, p. 6-9, jun./jul./ago. 1994.

BUENO, Kátia Maria Penido. *Os processos sociais de constituição das habilidades: trama de ações e relações*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), Belo Horizonte, 2005.

BURGESS, Robert G. *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Tradução de E. de Freitas e M. I. Mansinho. Oeiras, Portugal: Celta, 1997.

CALDAS, Waldenyr. Aspectos sociopolíticos do futebol brasileiro. *Revista da USP: dossiê futebol*. São Paulo, n. 22, p. 40-49, 1994.

CALVINO, Ítalo. *Palomar*. Tradução de Ivo Barbosa. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.

CARRANO, Paulo Cesar. Ronaldinho: ídolo esportivo ou mercadoria global? In: César\_\_\_\_\_. (Org.). *Futebol: paixão e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

CONNELL, Robert. Políticas da masculinidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2. p. 185-206, jul./dez. 1995c. (Original inglês)

CRUZ, Antonio Holzmeister Oswaldo. Futebol: nunca somente um jogo: comentários a partir do filme *Febre de bola*. In: ALVITO, M.; MELO, V. A. (Org.). *Futebol por todo o mundo: diálogos com o cinema*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

CSORDAS, Thomas J. Embodiment as a paradigm for anthropology. *Ethos*, v. 18, n. 1, p.5-47, mar. 1990.

DAMATTA, Roberto. Trabalho de campo. In: \_\_\_\_\_. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987. p. 143-173.

DAMATTA, Roberto. Antropologia do óbvio. *Revista USP*, São Paulo, n. 22, p. 10-17, jun./jul./ago, 1994.

DAMATTA, Roberto. *A bola corre mais que os homens*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

DAMO, Arlei Sander. *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, Arlei Sander. Futebol e estética. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 15, n. 3, jul./set. 2001.

DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papyrus, 1995.

DAOLIO, Jocimar. *Cultura: educação física e futebol*. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

DAOLIO, Jocimar. As contradições do futebol brasileiro. In: CARRANO, P. C. (org.). *Futebol: paixão e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DAOLIO, Jocimar. A Antropologia social e a educação Física. In: CARVALHO, I. M e RUBIO, K. (Org.). *Educação física e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo César R. *Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo*, 2003. Mimeo.

DORNELLES, Pricila Gomes; e MOLINA NETO, Vicente. O ensino do futebol na escola: a perspectiva das estudantes com experiências positivas nas aulas de Educação Física em turmas de 5ª a 7ª série. In: KUNZ, E. *Didática da educação física 3: futebol*. Ijuí: Unijuí, 2003.

ENGESTRÖM, Yrjö. Developmental studies of work as a testbench of activity theory: the case of primary care medical practice. In: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

ERICKSON, FrederickK. Taught cognitive learning in its immediate environments: a neglected Topic in the anthropology of education. *Anthropology & Education Quarterly*. Special Issue, v. 13, n. 2, p. 149 180, 1982.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: ESCOLANO, Agustín; FRAGO, Antônio Viñao. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FARIA, Eliene Lopes. *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 FILHO, Luciano Mendes. *Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2005b. Mimeo.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, A.

C.; MACEDO, E. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: AP&A, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

GALEANO, Eduardo. Depois do mundial futebol em pedacinhos. In: CARRANO, Paulo Cesar (Org.). *Futebol: paixão e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GASTALDO, Édison Luis e GUEDES, Simoni. Lahud. De pátrias e de chuteiras. In: GASTALDO, E. L.; GUEDES, S. L. *Nações em campo: copa do mundo e identidade nacional*. Niterói: Intertexto, 2006.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GIBSON, J. J. *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin, 1979.

GODELIER, Maurice. *La production des grands hommes: pouvoir et domination masculine chez lês Baruya de Nouvelle-Guinée*. Paris: Fayard, 1982.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Pode a mulher praticar futebol?. In: CARRANO, Paulo Cesar (Org.). *Futebol: paixão e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GOLDMAN, Marcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos: etnografia, antropologia e política em Ihéus, Bahia. *Revista de Antropologia*. São Paulo, V. 46, n. 2, p. 446-476, 2003.

GOMES, Ana Maria Rabelo. O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n. 32, p. 316-326, 2006.

GOMES, Ana Maria Rabelo. M. R. Escolarização, estranhamento e cultura. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Recife, UFP, set. 2007.

GUEDES, Simoni Lahud. *O Brasil no campo de futebol: estudos antropológicos sobre os significados do futebol brasileiro*. Niterói, RJ: Eduf, 1998.

GUEDES, Simoni Lahud. *Jogo de corpo: um estudo de construção social de trabalhadores*. Niterói: EDUFF, 1997.

GUEDES, Simoni Lahud. Um dom extraordinário ou “cozinhar é fácil, mas quem sabe driblar como Beckham?”: comentários a partir do filme *Driblando o destino*. In: ALVITO, M.; MELO, V. A. *Futebol por todo o mundo*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

GUSMÃO, Neuza Maria Mendes. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos do Cedex*, ano XVIII, n. 43, dez. 1997.

HALL, Stuart. Who needs 'identity'? In: HALL, S.; DU GAY, P. (Ed.). *Questions of cultural identity*. Londres: Sage, 1996.

HARRIS, Mark. Riding a wave: embodied skills and colonial history on the amazon floodplain. *Ethnos*, v. 70, n. 2, p. 197-219, June, 2005.

INGOLD, Thin. *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. New York: Routledge, 2000.

INGOLD, Thin. From the transmission of representations to the education of attention. In: \_\_\_\_\_. *The debated mind: evolutionary psychology versus ethnography*. Oxford: Harvey Whitehouse, 2001.

INGOLD, Thin. Beyond art and technology: the anthropology of skill. In: SCHIFFER, M. B. *Anthropological perspectives on technology*. Albuquerque (NM): University of New Mexico Press, 2001.

INGOLD, Thin. The 4A's (*Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*): reflections on a teaching and learning experience, mn. Versão provisória. Trabalho preparado para a Conferência *Ways of Knowung*. Universidade de St Andrews (Escócia), 13-15 de janeiro de 2005.

KASTRUP, Virgínia. 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, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia e Sociedade*. Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 7-17, set./dez. 2004.

KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.

LA CECLA, Franco. *Machos: sin ánimo de ofender*. Tradução de Fernando Borrajo. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

LAVE, Jean. A comparative approach to educational forms of learning processes. *Antropology & Education Quarterly*. Special issue, v. 13, n. 2, p. 181-188, 1982.

LAVE, Jean. *Cognition in practice: mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

LAVE, Jean. The practice of learnig. In: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

LEITE LOPES, José Sérgio. A vitória do futebol que incorporou a pelada. *Revista da USP: dossiê futebol*. São Paulo, n. 22, p. 64-83, 1994.

LINHALES, Meily Asbú. *A trajetória política do esporte no Brasil: interesses envolvidos, setores excluídos*. 1996. Dissertação (Mestrado Ciência Política) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais (FaFiCH/UFMG). Belo Horizonte, 1996.

LINHALES, Meily Asbú. *A escola, o esporte e a energização do caráter: projetos culturais em circulação na Associação Brasileira de Educação (1925:1935)*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), Belo Horizonte, 2006

LINHALES, Meily Asbú. A produção de uma forma escolar para o esporte: os projetos culturais da Associação Brasileira de Educação (1926:1935) como indícios para a historiografia da Educação Física. In: OLIVEIRA, M. A. Taborda de. *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006.

LEVI-STRAUSS. Claude. *O pensamento selvagem*. Campinas: Papiрус, 1989.

LUCENA, Ricardo de Figueiredo. *O esporte na cidade: aspectos do esforço civilizador brasileiro*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

MACHADO, Lia Zanotta. Gênero, um novo paradigma? *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 11, p. 107-125 1998.

MAGALHÃES. Romildo Sotério de. Sobre signo/corpo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, Recife, UFP, set. 2007.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia. In: \_\_\_\_\_; TORRES, L. L. (Org.). *Na metrópole: textos de antropologia urbana*. São Paulo: USP; Fapesp, 1996.

MATURANA, Humberto R. e VARELA, Francisco. J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. 5. ed. São Paulo: Palas Athena, 2005.

MATURANA, Humberto R. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Tradução de Cristina Magro e Victor Paredes. 5. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MAUSS, Marcel. *As técnicas corporais*. Tradução de Mário W. B. de Almeida. *Sociologia e Antropologia*, São Paulo, v. 21, p. 209-233, 1974. (Original francês)

MAZONI, Anna. Raquel. M. G. *O corpo e o movimento no cotidiano de uma escola plural: um estudo de caso*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), Belo Horizonte, 2003.

MELO, Victor Andrade de. Futebol: que história é essa?. In: CARRANO, P. C. (Org.). *Futebol: paixão e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.



MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, n. especial, p. 5-14, 1997.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: \_\_\_\_\_. *Discursos de identidades*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

MOURA, Eriberto Lessa. O futebol como área reservada masculina. In: DAOLIO, J. (Org). *Futebol, cultura e sociedade*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 131-147.

NOGUEIRA, Paulo Henrique Queiroz. Identidade juvenil e identidade discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da Escola Plural. BH: FAE/UFMG, 2006 Tese (Doutorado Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), Belo Horizonte, 2006.

OLIVEIRA, Pedro Paulo. *A construção social da masculinidade*. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.

PACHECO, Ana Júlia; CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira. Jogos Olímpicos de Atlanta, 1996: a imprensa e o “futebol de saias” do Brasil. *Revista do Núcleo de Sociologia do Futebol/UERJ*. Rio de Janeiro, n. 5, p. 95-108, 1997.

PALSSON, Gísli. Enskilment at sea. *Man*, New Series, v. 29, n. 4, p. 901-927, Dec. 1994.

PELLISSIER, Catherine. The anthropology of teaching and learning. *Annual Review of Anthropology*, n. 20, p. 75-95, 1991.

PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. *Footballmania: uma história social do futebol no Rio de Janeiro (1902-1938)*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

PHILLIPS, Susan. *Invisible culture: communication in classroom and community on the warm springs indians reservation*. Prospects Heights, Illinois: Waveland Press, 1993.

RAMALHO, Márcio. *Futebol e bola na rede: diagnóstico e soluções para a crise do futebol*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998.

ROGOFF, Barbara; PARADISE, Ruth; CORREA-CHÁVEZ, Maricela; MEJÍA-ARAUZ, Rebeca. Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, v. 54, p. 175-203, 2003.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Prescrevendo regras de bem viver: cultura escolar e racionalidade científica. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n. 52, nov. 2000.

ROCKWELL, Elsie. La dinamica cultural en la escuela. In: ALVAREZ, A. (Ed.). *Hacia un currículo cultural: la vigência de Vygotsky en la educacion*. Cidade do México: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997.

ROCKWELL, Elsie. Recovering history in the study of schooling: from the *longue durée* to everyday co-construction. *Human Development*, v. 42, p. 113-128, 1999.

SAHLINS, Marshall. O pessimismo sentimental e a experiência: por que a cultura não é um objeto em via de extinção (parte I). *Mana*, v. 3, n. 1, p. 41-73, abr. 1997.

SAHLINS, Marshall. O pessimismo sentimental e a experiência: por que a cultura não é um objeto em via de extinção (parte II). *Mana*, v. 3, n. 2, p. 103-150, out. 1997.

SAHLINS, Marshall. *História e cultura: apologias a Tucídides*. Tradução Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R.A. (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro. DP&A, 2003. p. 137-182.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 20, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p.1183 -1194, set./dez. 2005.

SILVA, Silvio Ricardo. A construção social da paixão no futebol: o caso do Vasco da Gama. In: DAOLIO, J. (Org). *Futebol, cultura e sociedade*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 21-52.

SINHA, Chris. Situated selves: learning to be a learner. In: BLISS, J.; SÅLJO, R.; LIGHT, P. (Ed.). *Learning sites: social and technological resources for learning*. Oxford: Pergamon, 1999. p. 32-48.

SILVA, Fabrine Leonard. *Práticas corporais de movimento na escola*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), Belo Horizonte, 2004.

SPINDLER, George; SPINDLER, Louise. Do anthropologists need learning theory? *Anthropology & Education Quarterly*, Special issue, v. 13, n.2, p. 109 - 124, 1982.

SOARES, Antonio Jorge. Diálogos identitários: etnia, gênero, sexualidade e futebol: comentários a partir do filme *Driblando o destino*. In: ALVITO, M.; MELO, V. A. (Org.). *Futebol por todo o mundo: diálogos com o cinema*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

SOARES, Carmen Lúcia. Prefácio. In: OLIVEIRA, M. A. Taborda de. *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOUSA, Eustáquia S. *Meninos à marcha! Meninas à sombra! A história da educação física em Belo Horizonte (1897-1994)*. 1994, 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, SP, 1994.

SOUSA, Eustáquia S. O ensino da educação física para turmas mistas: difícil demais. *Dois Pontos*, Belo Horizonte, n. 1, maio, 1997.

SOUSA, E.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n. 48, ago. 1999.

SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: LEON, O. D. (Ed.). *Políticas públicas de juventud en América Latina: políticas nacionales*. Viña del Mar: CIDPA, 2003.

SPÓSITO, Marília Pontes. Estudos sobre a juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, n. especial, p. 37- 52, 1997.

STIGGER, Marco Paulo. *Educação física, esporte e diversidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

STIGGER, Marco Paulo. Relações entre o esporte de rendimento e o esporte da escola. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 7, n. 14, 2001.

OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda de. Práticas pedagógicas da educação física nos tempos e espaços escolares: a corporalidade como termo ausente?. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. *A educação física no Brasil e na Argentina: identidades, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: Prosul, 2003.

TOLEDO, Luis Henrique. Transgressão e violência entre torcedores de futebol. *Revista da USP: dossiê futebol*. São Paulo, n. 22, p. 92-101, 1994.

TOLEDO, Luis Henrique. *Torcidas Organizadas de futebol*. Campinas, SP: Autores Associados/Anpocs, 1996.

TOLEDO, Luis Henrique. As cidades das torcidas: representações do espaço urbano entre torcedores e torcidas de futebol na cidade de São Paulo, *apud* MAGNANI, J. G. C. Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia. In: \_\_\_\_\_; TORRES, L. L. (Org.). *Na metrópole: textos de antropologia urbana*. São Paulo: USP; Fapesp, 1996.

TOLEDO, Luis Henrique. *Lógicas no futebol*. São Paulo: Hucitec, Fapesp, 2002.

TOREN, Christina. *Mind, materiality and history: explorations in fijian ethnography*. New York: Routledge, 1999.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.

VAGO, Tarcísio Mauro. Intervenção e conhecimento na escola: por uma cultura escolar de Educação Física. In: GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). *Educação*

*física/ciências do esporte: intervenção e conhecimento*. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1897-1920)*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de (USP), São Paulo, 1999.

VARELA, Francisco. J. *Sobre a competência ética*. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1992.

VAZ, Alexandre Fernandez. Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n. 48, p. 89-107, ago. 1999.

VELHO, Otávio. *De Bateson a Ingold: passos na constituição de um paradigma ecológico*. *Mana*, v. 2, n. 7, p. 133-140, 2001.

VELHO, Otávio. *Trabalhos de campo: antinomias e estradas de ferro*. Aula inaugural no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, mar., 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, jun. 2001.

WACQUANT, Loic. *Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe*. Tradução Ângela Ramalho, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*. Tradução de Miriam Pillar Grossi. Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001, p. 460-485. (Original francês)

WOLCOTT, Harry F. The Anthropology of Learning. *Anthropology & Education Quarterly*. Special issue, v. 13, n. 2, p. 83-108, 1982.

## ANEXO I

## TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro para os devidos fins que eu, \_\_\_\_\_  
tenho o conhecimento de estar participando da pesquisa de doutorado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, realizada pela pesquisadora Eliene Lopes Faria, cujo projeto se intitula: "*O futebol dentro e fora da escola: um estudo sobre as práticas de aprendizagem*".

Afirmo meu consentimento em participar nas formas necessárias (entrevistas e observações) e autorizo futuras publicações nas formas de tese, artigos e/ou livros, todos em caráter acadêmico e científico.

Ficam resguardadas as recomendações éticas que preservem a identificação do participante.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2006

---

Assinatura do participante da pesquisa

---

Assinatura do pai ou responsável