



***PRODUÇÃO DE MASCULINIDADES E FUTEBOLISTAS: ETNOGRAFIA DA PAISAGEM VARZEANA DE SÃO PAULO (SP)***

***PRODUCCIÓN DE MASCULINIDADES Y FUTBOLISTAS: ETNOGRAFÍA DEL PAISAJE VARZEANA DE SÃO PAULO (SP)***

***PRODUCTION OF MASCULINITIES AND FOOTBALLERS: ETHNOGRAPHY OF VARZEAN LANDSCAPE OF SÃO PAULO***

*Enrico Spaggiari<sup>1</sup>*



**RESUMO**

A trajetória de sucesso de jogadores profissionais homens alimenta diferentes dimensões da vida cotidiana de crianças e jovens que projetam carreiras no futebol profissional, inclusive como referências de masculinidade. O futebol de várzea, enquanto contexto dominado por homens e valores tidos como masculinos, promove desigualdades e condições assimétricas de acesso à prática futebolística a depender do gênero em questão. Nesse sentido, com base em uma pesquisa etnográfica realizada no contexto varzeano de Guaianases, mais especificamente na escolinha de futebol do Grêmio Botafogo F.C., problematizo a concepções de aprendizado e de masculinidades que envolvem o processo de produção de jovens futebolistas. Imersa em uma paisagem varzeana constituída majoritariamente de homens e masculinidades, a escolinha de futebol colaborava para a construção de percepções generificadas sobre o aprender a jogar futebol.

**PALAVRAS-CHAVE:** Futebol. Etnografia. Masculinidades. Aprendizado.

**RESUMEN**

La trayectoria exitosa de jugadores profesionales de fútbol masculino alimenta diferentes dimensiones de la vida cotidiana de niños y jóvenes que aspiran a carreras en el fútbol profesional, sirviendo como referencias de masculinidad. El fútbol amateur, como un contexto dominado por hombres y valores considerados masculinos, promueve desigualdades y condiciones asimétricas de acceso a la práctica del fútbol dependiendo del género en cuestión. En este sentido, basándome en una investigación etnográfica realizada en el contexto del fútbol amateur en Guaianases, específicamente en la escuela

<sup>1</sup> Doutor em Antropologia. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP, Brasil.

de fútbol del Grêmio Botafogo F.C., analizo críticamente las concepciones de aprendizaje y masculinidades que están involucradas en el proceso de formación de jóvenes futbolistas. Inmersa en un paisaje amateur mayoritariamente constituido por hombres y masculinidades, la escuela de fútbol contribuía a la construcción de percepciones de género sobre el aprendizaje del fútbol.

**PALABRAS-CLAVE:** Fútbol. Etnografía. Masculinidades. Aprendizaje.

#### **ABSTRACT**

The successful trajectory of male professional players feeds into different dimensions of the everyday lives of children and young individuals who aspire to professional football careers, serving as references for masculinity. Amateur football, as a context dominated by men and values perceived as masculine, promotes inequalities and asymmetric conditions for accessing football practice depending on the gender in question. In this sense, based on an ethnographic research conducted in the amateur football context of Guaianases, specifically in the youth football school of Grêmio Botafogo F.C., I problematize conceptions of learning and masculinities that are involved in the process of producing young footballers. Immersed in an amateur landscape predominantly constituted by men and masculinities, the soccer school contributed to the construction of gendered perceptions about learning to play football.

**KEYWORDS:** Football. Ethnography. Masculinities. Learning.

\* \* \*

#### **Introdução**

Espaço de construção de masculinidades, o esporte moderno, desde seu advento na Inglaterra do século XIX, opera com construções hegemônicas do masculino (DUNNING; MAGUIRE, 1997). Tal como outras práticas esportivas modernas, o futebol é assinalado – em seus diversos planos espetacularizados e cotidianos - por instituições e espaços de poder em que gênero e sexualidade são constituídos e reproduzidos dentro de um sistema no qual a matriz heterossexual é a norma (BUTLER, 2003). Como fenômeno midiático, o futebol é um agente expressivo na construção de representações sobre masculinidades, como uma *tecnologia do gênero* (DE LAURETIS, 1994) que, articulado a outros aparatos, discursos e práticas sociais, institui e reforça concepções hegemônicas sobre gênero.

Para problematizar a produção de masculinidades e os diferentes sentidos de “ser homem” no universo popular do futebol de várzea, tomo como principal referência o conceito de masculinidade hegemônica acionado no campo dos estudos de gênero

(CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013),<sup>2</sup> porém não a tomando como um modelo unificado e universal de masculinidade (KIMMEL, 1998), mas sim enquanto uma dentre múltiplas e dinâmicas masculinidades que coexistem e interagem em um determinado contexto sociocultural.<sup>3</sup> Masculinidade, segundo Raewyn Connell (1995, p.188), é uma configuração de práticas em torno da posição dos homens na complexa estrutura das relações de gênero: “é simultaneamente um lugar nas relações de gênero, as práticas através das quais homens e mulheres engajam aquele lugar de gênero e os efeitos dessas práticas na experiência corporal, na personalidade e na cultura” (1995, p.71).

Nesse sentido, tendo em vista que o gênero é relacional, também serão exploradas, ao longo do artigo, as complexas relações de interdependência das masculinidades e feminilidades no contexto varzeano de produção de futebolistas, bem como as estigmatizações sobre outras formas de masculinidade que não estão alinhadas às normas e expectativas tidas como hegemônicas. Fica o desafio de explorar, para além dos limites deste artigo, as experiências interseccionais (VIGOYA, 2018) de uma produção de masculinidades atravessada e impactada por diálogos e efeitos de diferentes marcadores sociais (étnico-racial, sexualidade, classe, geração, religião, dentre outros). Como aponta Vigoya (2018), para além do reconhecimento da pluralidade de masculinidades, é importante buscar compreender como se dão as relações entre elas, pois as diversas masculinidades só existem em meio às relações que estabelecem umas com as outras.

Com esse objetivo, retomo alguns dos resultados de uma etnografia (SPAGGIARI, 2016) que teve como lócus principal o futebol varzeano da zona leste, mais especificamente a escolinha de futebol do Grêmio Botafogo em Guaianases, bairro periférico da cidade de São Paulo (SP). Ao longo do trabalho de campo, realizado entre 2010 e 2014, procurei acompanhar os treinos e atividades da escolinha do Botafogo, bem como as relações travadas pelas crianças e jovens (meninos e rapazes) com os professores, treinadores, dirigentes e seus pares, principalmente entre aqueles dedicados a se tornarem jogadores profissionais. Direcionei o olhar tanto para o domínio ritual dos campeonatos

---

<sup>2</sup> Masculinidade hegemônica é aqui entendida enquanto uma forma de organização social, baseada em normas culturais e sociais (como poder, virilidade e agressividade), que define expressões idealizadas da masculinidade em relação aos diferentes modos que homens e mulheres vivenciam a masculinidade, hierarquizando-os, pois “exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245).

<sup>3</sup> Para uma revisão crítica das perspectivas teórico-metodológicas nos estudos das masculinidades e um balanço bibliográfico do conjunto de produções recentes sobre masculinidades, conferir Vigoya (2018) acerca da produção na América Latina e Pamplona & Barros (2021) para o contexto brasileiro.

e torneios, quanto para o plano cotidiano dos treinamentos, “lôcus simbólico privilegiado que se contrapõe ao domínio ritual das partidas, na medida em que consistem no avesso dos ritos” (TOLEDO, 2022, p.131).

A pesquisa tinha como objetivo compreender as dinâmicas relacionais que envolviam e mobilizavam o processo de formação e produção de jovens futebolistas homens na cidade de São Paulo, mas não se limitando a esse recorte. Acompanhei a elaboração e desenvolvimento de projetos familiares que, ao visarem transformar garotos em jogadores profissionais, reconfiguravam as formas de organização familiar com a incorporação de diversos atores sociais, como professores e agentes de futebol, que criavam laços com os jovens e suas famílias por meio da proximidade, convívio e partilha de objetos, momentos, contatos e saberes. Tais dinâmicas de alargamento das relações de parentesco catalisavam a composição de *famílias esportivas*, noção que tem como base as múltiplas formas de fazer família ao longo das trajetórias futebolísticas das crianças e jovens. Essa concepção relacional e agregadora atravessava todo o processo de produção de jogadores, inclusive as dinâmicas do aprender a jogar, foco deste artigo.

Crianças e jovens aprendem a jogar na prática e o futebol ocupava grande parte da rotina de garotos<sup>4</sup> de Guaianases, principalmente daqueles que almejavam se tornar jogadores profissionais. Jogavam em diferentes tempos e espaços cotidianos e vivenciavam inúmeras situações de aprendizado: ruas, quadras de futsal, campos de várzea, casas, escolas e outros locais de prática. Teciam, assim, um denso e dinâmico universo relacional que tinha o futebol como elemento central.

A construção do saber futebolístico não se resumia, portanto, a uma passagem liminar, pois envolvia uma participação intensa e contínua no cotidiano do bairro e da cidade. Essa diversidade de espaços de iniciação desvelou um aprender que não se dá de uma só vez; ao contrário, é um processo contínuo de partilha de saberes, técnicas, valores e experiências. Desse modo, para além da dicotomia inato/adquirido, trata-se de um dom

---

<sup>4</sup> Geração era um importante marcador social no recorte pesquisado, pois definia: momento da iniciação esportiva, etapas do aprendizado, momento das tentativas de consolidação da carreira de jogador, idade escolar, procura de empregos etc. As atividades e turmas da escolinha eram divididas por faixas etárias: fraldinha (7 a 9 anos), dente de leite (10 a 11 anos), mirim (12 a 13 anos), dente-infantil (14 e 15 anos), juvenil (16 e 17 anos) e júnior (18, 19 e 20 anos). Assim, utilizo os termos meninos e rapazes, bem como meninas e moças, para diferenciar as categorias etárias infância (entre 7 e 11 anos) e juventude (entre 12 e 17 anos) a partir do que era estabelecido dentro do próprio contexto etnográfico por meio principalmente dos modelos de treinamento e de disputa de competições, que apresentam maior intensidade e engajamento a partir dos 12 anos. Em situações que a diferenciação etária não é fundamental, utilizo o termo “garoto” e “garota” para me referir a futebolistas de diferentes idades.

construído em dinâmicas relacionais de constituição de conhecimento pela incorporação de habilidades (INGOLD, 2000; 2001).

Diante desse aprender processual e multifacetado, que relativiza a concepção de ensino do futebol em prol de uma compreensão de “aprender” pelo envolvimento na prática, qual é o papel de uma escolinha de futebol? Se o saber futebolístico está distribuído e partilhado por uma miríade de espaços coletivos e formas de interação, o que se aprende e se ensina em uma escolinha?

A escolinha do Botafogo apresentava uma imbricada aprendizagem que não se reduzia a uma concepção pedagógica revelada por certas noções recorrentes centradas no “ensinar” (socialização, transmissão e internalização). Demonstrava, sobretudo, as dinâmicas de participação, engajamento e imersão cotidiana das crianças e jovens em um universo varzeano marcado por conflitos geracionais, saberes contrastantes e concepções generificadas. Aprender, nesse contexto, envolvia incorporar posturas e disposições específicas, ter dedicação, saber circular pela cidade, cultivar masculinidade, demonstrar obediência aos mais velhos, ajudar nas tarefas diárias etc.

Nesse sentido, não eram apenas os relevos irregulares, esburacados e enlameados dos campos que condicionavam especificidades do saber jogar no universo varzeano. As reminiscências daqueles mais veteranos, as relações cotidianas, as experiências de circulação pelos campos da cidade, as negociações e conflitos que permeiam as tramas futebolísticas e cidadinas, o encontro com outras corporalidades, as diferentes percepções de masculinidade e feminilidade. Tudo se entrelaçava nos tempos e espaços varzeanos e ajudava a compreender o processo de constituição de jovens futebolistas naquele ambiente. Por isso que, embora o aprender esteja relacionado aos diferentes modos não formais de aprendizado, este artigo toma como lócus privilegiado de observação uma escolinha de futebol vinculada à paisagem de homens e masculinidades da várzea paulistana.

### **Paisagem varzeana e o aprender a jogar**

A Escolinha Comunitária do Grêmio Botafogo de Guaianases é um projeto social e esportivo voltado à prática do futebol varzeano, seja como forma de lazer, sociabilidade, atividade física ou prática competitiva. A diretoria do clube estabelecia duas linhas de atuação: na primeira, o futebol aparecia como um instrumento de socialização, voltado à transmissão de regras e valores para crianças e adolescentes, tanto por meio de sua

proposta educacional ou por se constituir também como espaço de convivência familiar; na segunda, enfatizava-se que, para além da preocupação com as questões sociais do projeto, se trata de um espaço para produção de futuros jogadores.<sup>5</sup>

Essas duas linhas de atuação - trabalho comunitário e produção de jogadores - eram ativadas situacionalmente conforme as práticas e interesses dos botafoguenses, que ora acionavam a “escolinha de futebol”, quando queriam enfatizar que se tratava de um trabalho social comunitário, ora utilizavam as “categorias de base”, para reforçar o envolvimento do clube no processo de captação e inserção de jogadores no mercado do sistema futebolístico. Tal distinção era observada também nos modos de definir a posição daqueles que trabalhavam na escolinha, reconhecidos ora como “professores” da escolinha, ora como “treinadores” das categorias de base; ou na posição das crianças e jovens, chamados de “alunos da escolinha” ou “jogadores das equipes de competição” das categorias de base, a depender do contexto em que estas denominações eram acionadas nos espaços e tempos cotidianos.

A escolinha utilizava dois campos para treinamentos e jogos. No primeiro, ocorriam os treinamentos das “equipes de competição”, formada pelos melhores “jogadores” entre as crianças e jovens da escolinha. Interessante realçar que nesse campo aqueles que participam das atividades são chamados de “jogadores”. O segundo campo era reservado aos treinamentos da “escolinha”, termo utilizado em oposição a “equipes de competição”. Caso algum “aluno” se destacasse nos treinamentos, era direcionado para o campo das “equipes de competição”.

Aqueles que demonstravam mais habilidades tinham mais prestígio e ascendência sobre os demais. Tornavam-se referências para as crianças, intermediando a produção de saberes e habilidades em uma aprendizagem coletiva, na qual as crianças e jovens compartilhavam dicas, informações e brincadeiras, fazendo da escolinha um espaço de reciprocidade. Em certos momentos, os jovens podiam até mesmo ficar responsáveis por cuidar das crianças. Diversas características definiam os jovens futebolistas mais admirados ou que tinham mais prestígio entre alunos e professores. Alguns eram respeitados pelas qualidades nos treinamentos e competições, outros pelas atitudes de liderança, humildade e responsabilidade no cotidiano da escolinha.

---

<sup>5</sup> Assim, os diretores procuravam fazer de uma agremiação amadora, como o Botafogo, um clube formador de acordo com as normas impostas pelo regime de transferências da FIFA. Os clubes formadores que participaram da trajetória de um jogador entre seus 12 e 23 anos são recompensados com percentuais do valor bruto das transações de acordo com o tempo total e período do envolvimento.

Tal como acontece com os treinadores no universo profissional do futebol, os professores ocupavam uma posição de destaque no Botafogo, tanto como mediadores na incorporação de saberes quanto como treinadores responsáveis pelo desempenho das equipes de competição. Embora programassem atividades de resistência e força, a maior parte destes era dedicada aos treinamentos coletivos.<sup>6</sup>

Esse treinamento especializado tinha início aos sete anos, quando as crianças já eram submetidas a treinamentos e competições na escolinha do Botafogo. Era um período inicial de aprendizado, descoberta e experimentação de movimentos e fundamentos. Os principiantes iniciavam com menos exigência de resultados, seus erros eram tratados com mais paciência e ludicidade, havia mais cuidado e demonstrações de carinho dos professores, e menos cobranças, ainda que também existisse competição. A participação nas atividades da escolinha se intensificava de forma gradativa, quando os alunos passavam a ser tratados com mais rigor e atitudes consideradas frágeis eram desestimuladas para assim fortalecer as crianças. Os veteranos executavam treinos mais intensos e especializados, além de assumirem maiores responsabilidades e seus eventuais erros, tendo em vista a preparação e inserção do jovem no futebol profissional. A média de horas de treinamento aumentava conforme o garoto avançava na trajetória esportiva. Somando treinos, partidas e deslocamentos, muitos rapazes dedicavam mais de quarenta horas semanais ao futebol.

As interações cotidianas entre crianças, jovens e professores – todos homens – eram fundamentais ao longo do processo de aprendizado. Observar outros compunha o processo de aprender a fazer, observando (olhando e ouvindo) e recriando as demonstrações dos professores e alunos mais velhos. Além de se guiarem pelas demonstrações práticas dos próprios professores e veteranos, era comum as crianças e jovens se deterem na observação, por meio de olhares recatados, daqueles que estavam ao seu lado nos treinamentos em situações de dúvida ou esquecimento de como realizar um movimento ou qual direção seguir nos treinos coordenados de jogadas ensaiadas.

O aprender também ocorria com os demais alunos, principalmente com os mais velhos, que, em alguns momentos, chegavam a repreender os mais novos; um artifício de reprodução sabido e admitido pelos professores como estratégia valiosa de aprendizagem.

---

<sup>6</sup> Elaborados a partir da imbricação de exercícios repetidos em outros momentos, como nos treinos de fundamentos, os coletivos são fundamentais para a incorporação do que é aprendido através da prática e na relação com os colegas. Para além da técnica, que não deve ser entendida como ações apenas mecânicas, tais jogadas recriam nos treinos cotidianos algumas situações que permeiam a prática em seus momentos de ritualização.

Era comum que os alunos mais habilitados fossem chamados para demonstrar o que era para ser feito enquanto os demais observavam para depois repetirem os movimentos e jogadas. Outra tática, utilizada como um ponto de partida distinto, mas com um objetivo análogo, era indicar garotos como exemplos oblíquos de execuções e desempenhos incorretos, fazendo deles modelos do que não devia ser feito. Fazer errado também compunha o aprender, pois contribuía para o entendimento do que é fazer certo.

Construía-se um aprendizado que passava por constantes demonstrações e reproduções, referenciadas pelas interações com professores e colegas reconhecidos como mais habilitados ou adiantados na incorporação de certos saberes, até alcançar – ou seja, aprender na prática – o modo considerado perfeito para situações específicas do jogo. Esse processo de aprendizagem era realizado durante os treinos e jogos, mas também fora das quatro linhas, em outros espaços, práticas e relações vivenciadas na escolinha, como quando as crianças e jovens, principalmente os iniciantes na escolinha, acompanhavam e observavam as práticas dos colegas veteranos antes, depois ou nos intervalos entre suas atividades; ou ainda quando pediam dicas sobre jogadas e compra de chuteiras aos veteranos nos demais espaços coletivos, como vestiários e ônibus em que seguiam juntos para as partidas.

Além dos diversos modelos de referência para observação, imitação e reprodução entre alunos, professores e outros jovens praticantes, havia espelhamentos não presenciais e aparentemente distantes dos espaços coletivos da escolinha. Observavam e experimentavam formas de reproduzir os dribles e lances de efeito dos jogadores profissionais, suas posturas, gestos, vestimentas, cortes de cabelo e modos de comemorar gols, especialmente do jogador Neymar, como será abordado mais adiante. Tratava-se de uma aprendizagem coletiva, como bem apontou Wacquant (2002) na prática do boxe, quando observou a relevância do agregado de praticantes e das intervenções mútuas, coordenadas e sincronizadas acionadas em um processo colaborativo de construção do *habitus pugilístico* (2002, p. 134).

O ensino do futebol se constituía, portanto, de modos de observação e reprodução de técnicas e preceitos que foram anteriormente observados, seja na imitação dos movimentos, posturas e comportamentos dos professores e varzeanos, seja na reprodução dos dribles de jogadores profissionais. Eram práticas de reprodução de movimentos e jogadas que se davam com ou sem a participação e orientação direta dos mais experientes.

“Para aprender tem que repetir, repetir e repetir até acertar”, explicou um dos professores durante um treino para os alunos da escolinha.

A repetição exaustiva dos exercícios, jogadas e fundamentos era considerada pelos professores do Botafogo o único modo de incorporação dos aspectos técnicos e táticos. Nos treinos coletivos, os professores faziam as crianças e jovens repetirem jogadas quando havia erros de posicionamento, porém não quando fundamentos eram mal aplicados. A reprodução dos fundamentos era realizada nos treinos específicos de passe, chute, cruzamento etc. Embora não fossem sempre os mesmos, treinos de fundamentos e jogadas eram repetidos ao longo de uma trajetória até atingir uma condição na qual os candidatos a futebolistas, segundo um dos professores da escolinha: “Não pensam mais no que devem fazer, apenas fazem”. Era um aprendizado próximo ao observado no boxe por Wacquant (2002, p. 79), pelo “seu caráter repetitivo, árido, ascético: suas diferentes fases repetem-se ao infinito, dia após dia, semana após semana, com ínfimas variações”. Portanto, observar, reproduzir e repetir eram etapas de um *saber fazer* (GUEDES, 1997, p.197-223) densamente corporal, cujo aprendizado se dava para além da consciência e da linguagem, e “que se situa no limite prático e teórico da prática”, conforme destacou Wacquant (2002, p.15).

Contudo, esse aprendizado pela imitação não se resumia a uma transcrição automática do que era feito por outras pessoas, pois se tratava de uma releitura particular (INGOLD, 2001, p. 141), criada a partir de experiências repetidas do que foi observado e sentido na atenção das crianças e jovens aos movimentos, posturas e comportamentos daqueles mais experientes. Não era uma prática simplesmente imitativa, pois se recriava uma experiência diferente pela constante repetição. Dimensão capital da prática, o processo mimético – observar, experimentar, reproduzir e recriar – gerava novos movimentos e experimentações de jogadas, lances de efeito e fundamentos básicos. Assim, cada movimento, gesto e jogada, ainda que repetitivos, representava uma inovação. Um modo de percepção atenta do movimento e recriação (SAUTCHUCK, 2007, p. 247) concebida e orientada na particularidade da relação da pessoa com o ambiente ao redor.

Tais dinâmicas de repetição também eram fundamentais para os professores padronizarem os comportamentos, atitudes e ações dos alunos nas atividades da escolinha, determinando momentos e espaços adequados, por exemplo, para dribles, conversas, brincadeiras etc. Certas formas de controle eram acionadas para cercar as relações e iniciativas dos alunos. Em diversos momentos, as crianças eram repreendidas

por causa das conversas e brincadeiras durante o treinamento. Contudo, observavam-se tentativas de contestação dos jovens para desvelar os limites definidos pelos tutores, e assim descobrir o que era de fato permitido. Em meio a concepções e rotinas marcadas por regras e permissões, as crianças e jovens aprendiam que existem situações e momentos para expressão da autonomia, e, desse modo, criavam brechas no tempo e espaço, construindo uma rotina de treinamentos que, embora pautada por regras, exibia um conjunto de *pequenos prazeres* (WACQUANT, 2002, p. 87). Autoridade, repreensões, mau humor, elogios e afeto se misturavam nas relações diárias entre professores e alunos.

As relações e situações observadas na escolinha revelavam certas práticas pedagogizadas de ensino, mas não necessariamente pautadas por relações assimétricas fixas entre aqueles que ensinavam e os que aprendiam (FARIA, 2008, p. 210). Ainda que bem definidos, os papéis dos professores e alunos atravessavam imbricações pontuais, porém significativas. Dotados de um *saber-poder* (WACQUANT, 2002, p. 147), porém desnorteados frente a um universo futebolístico assinalado por novos sentidos, experiências, bricolagens, visualidades e virtualidades, os professores também vivenciavam processos de aprendizagem.

Crianças e jovens ensinavam os mais velhos a dar carrinhos sem queimar a perna no campo sintético; repassavam dicas de equipamentos esportivos mais modernos; demonstravam como acessar a internet para fazer inscrições e conferir a tabela de campeonatos; atualizavam os professores sobre rotas mais rápidas para deslocamentos por automóvel, transporte público etc. Tratava-se, portanto, de um processo de circulação e obtenção de conhecimento continuamente reapropriado no qual as posições, em alguns momentos, se invertiam na dinâmica do aprendizado, quando professores-treinadores também assumiam a posição de aprendizes.

Apesar de serem todos varzeanos, os professores apresentavam modos distintos de trabalhar e conceber o aprender. Alguns deles pautados pela incorporação de saberes relacionados a elementos do futebol profissional; outros referenciados somente por saberes da várzea.<sup>7</sup> Os varzeanos eram considerados exemplos para as crianças e jovens

---

<sup>7</sup> Em pesquisa anterior (SPAGGIARI, 2009), abordei como a construção do saber futebolístico é mediada pela atuação de professores em diferentes posições dentro de certas dicotomias orientadas por questões relacionadas à detenção de saberes e legitimidade de ensino. A primeira delas, centrada na relação teoria-prática, procurava problematizar as trajetórias, articulações e conflitos nas ações de ensino envolvendo um ex-jogador profissional e um professor de Educação Física. A segunda, focada na relação amador-profissional, abordava como as disputas envolvendo a primazia dos conhecimentos e trajetórias entre um

e aptos a participar da construção do conhecimento futebolístico na escolinha. Isso se dava principalmente pelo fato do repertório de conhecimentos varzeanos incorporados não se reduzir aos fundamentos técnicos e táticos.

Fonte de distintos saberes, a várzea revela uma complexidade de experiências construída e reconstruída nas relações cotidianas que abrange também questões de atitude e temperamento. Se nos treinos era preciso evitar xingamentos e palavrões, nos jogos tudo era aceito e exacerbado. Segundo um dos professores, o futebol de várzea ensina os momentos certos e oportunos de reagir às provocações; de exibir força e virilidade; de demonstrar emoções e sentimentos; de fazer brincadeiras e zombarias. O conhecimento varzeano contribuiria, assim, para o aprendizado de como se portar frente a situações rotineiras de jogo, mas compreendidas dentro do domínio das jogadas violentas e viris, como empurrões, choques, carrinhos e desavenças dentro de campo.

Em 2013, antes de uma partida decisiva de uma das equipes de competição da base, o pai de um dos meninos, e também diretor de outro clube varzeano da zona leste, entrou na roda de preleção organizada pelo treinador do Botafogo e fez uma fala exaltada sobre como deveria ser a atitude em campo. Para incentivar as crianças, inclusive seu filho, o pai acionou um portfólio discursivo elaborado a partir da longa experiência varzeana, como se estivesse abordando os jogadores da sua agremiação durante uma partida da Copa Kaiser: “Tem que mandar tomar no cú, mandar se fuder”; “Se precisar gritar com o companheiro de time, grita, chama de filho da puta!”.

Assim, a escolinha do Botafogo reproduzia e alimentava certos atributos constitutivos do universo varzeano: popular, periférico, machista, heteronormativo e ligado às classes trabalhadoras urbanas. Dentro e fora dos campos, crianças e jovens futebolistas aprendiam um saber futebolístico que se dava de forma coletiva e compartilhada, em relação com os professores, treinadores, colegas de time, familiares ou com jogadores veteranos do bairro. Não à toa, quando encerrada qualquer expectativa de profissionalização, muitos jovens passavam a atuar por clubes varzeanos. Vários alunos da escolinha foram, ao longo dos anos, recrutados para abastecer os quadros do Botafogo: Esporte (ou “time A”) e Segundinho (ou “time B”), revelando assim um modelo híbrido de formação (DAMO, 2007, p.127-155), que objetivava tanto a produção de futebolistas profissionais para eventuais e futuros ganhos financeiros quanto a composição dos elencos da própria agremiação.

---

ex-jogador profissional e um ex-jogador varzeano pautavam e interferiam na aprendizagem das crianças e jovens.

Tais questões apontam para certas continuidades entre as práticas tradicionais varzeanas e o processo de constituição de jovens futebolistas. Mais do que somente um cenário, a várzea é uma paisagem (*landscape*), nos termos de Tim Ingold (2000): ambiente carregado de temporalidades e em contínuo processo de transformação, pois é produzido cotidianamente por aqueles e aquelas que a habitam e que são, ao mesmo tempo, produzidos por ela. A paisagem varzeana era decisiva no processo de incorporação de habilidades, conhecimentos e valores produzidos nas práticas cotidianas. Aprendizados que constantemente atualizavam os modos de se viver e pensar o futebol, bem como revelavam certas percepções de masculinidade e feminilidade constitutivas das dinâmicas relacionais varzeanas.

### **“Tem que jogar como homem”**

As trajetórias de jogadores profissionais homens bem-sucedidos, “difundida amplamente pelos meios de comunicação de massa” (GUEDES, 1998, p. 64), principalmente daqueles que atuam nos grandes clubes (brasileiros e estrangeiros) e nas seleções nacionais, influenciam diferentes dimensões da vida cotidiana de crianças e jovens que projetam carreiras no futebol profissional (DAMO, 2007; RIAL, 2008). As composições midiáticas do universo futebolístico – partidas, reportagens, propagandas, moda – reforçam cotidianamente ideias e imagens de que as trajetórias dos jogadores homens do futebol espetacularizado são marcadas por sucesso, conforto e ostentação. Ao destacarem, principalmente, jogadores profissionais de origem humilde, fomentam as aspirações de jovens futebolistas, que observam continuidades em suas vivências com as de quem já teve sucesso. Ao mesmo tempo que impulsionam desejos e sonhos dos garotos, ajudam a mascarar as dificuldades, restrições e obstáculos enfrentados por grande parte dos jogadores, que vivenciam um cenário muito diferente daquele que projeta a chance de mobilidade social e ascensão econômica.

Essa mesma mídia esportiva desempenha um papel central no processo de atualização do mercado de bens de consumo materiais e simbólicos relacionados ao futebol. Os jovens futebolistas, por meio do consumo de diversos produtos, aqui considerados *símbolos de prestígio* (GOFFMAN, 2004, p. 13), alimentavam sonhos e expectativas de profissionalização. Diariamente, durante os treinos na escolinha do Botafogo, as crianças e jovens trocavam dicas, informações e davam conselhos aos mais

novos sobre chuteiras, embora a maioria tivesse apenas uma chuteira. Falavam sobre marcas, cores e tipos de travas (metálica ou de borracha). Ter a chuteira utilizada por jogadores famosos significa se aproximar de certos valores e qualidades idealizados pelos jovens futebolistas e desfrutar relances do que é ser um jogador de futebol.

Dentre os jogadores, Neymar Jr. era a principal referência para os meninos e rapazes da escolinha no período da pesquisa. Elevado rapidamente a ídolo esportivo, Neymar transformava outros jogadores em meros coadjuvantes.<sup>8</sup> Possuidor de qualidades e atributos distintivos, que o levaram a ser reconhecido como um dos melhores jogadores do mundo por muitos anos, Neymar representava, mais do que qualquer outro naquele momento, a eficácia do dom futebolístico. Contudo, a posição de destaque não era definida apenas pela performance em campo ou pela trajetória de ascensão e conquistas. Além do desempenho técnico, observa-se um caso de marketing esportivo, com a produção do ídolo em peças publicitárias diversificadas que exploravam exaustivamente a imagem do jogador. Havia, portanto, toda uma conjuntura midiática que influenciava crianças e jovens a reproduzirem posturas, movimentos, dribles e formas de execução das jogadas.

Um dos professores da escolinha do Botafogo comentou que o problema surge quando a representação é incorporada nos treinamentos e partidas: “Eles começam a levar a sério e achar que são tão bons quanto o Neymar”. As recorrentes tentativas das crianças e jovens de reproduzirem embaixadinhas e lances de efeito com a bola durante ou fora do tempo de jogo não eram proibidas, mas foram muitas vezes repreendidas. “É isso aí, o moleque sabe fazer mil firulas, faz embaixadinha até sentado, mas não sabe dar um passe certo”, reclamou o mesmo professor durante uma partida, para quem ser habilidoso e saber jogar são duas coisas diferentes.

De fato, aqueles que conseguem fazer embaixadinhas e floreios com a bola muitas vezes não conseguem repetir o mesmo desempenho nas dinâmicas de jogo dentro de campo. Diferenciação essa que foi explicitada com a presença de um jovem praticante de futebol *freestyle*<sup>9</sup> durante uma tarde na escolinha em 2011 por conta de uma campanha de promoção da Copa Coca-Cola. Nessa ocasião, o jovem percorria as turmas de alunos, exibindo suas habilidades, fazendo truques e efeitos com a bola, porém fora do espaço-

<sup>8</sup> Cenário diferente da pesquisa anterior, realizada entre 2007 e 2009, quando identifiquei uma profusão de jogadores como ídolos pelas crianças e jovens (SPAGGIARI, 2009).

<sup>9</sup> Futebol Freestyle (Futebol Estilo Livre) é uma modalidade na qual o jogador demonstra criatividade e habilidades ao realizar diversas sequências de manobras com a bola. Seus praticantes, os "freestylers", participam de competições, eventos esportivos, programas de TV, feiras etc.

tempo de uma partida, quando outras qualidades também são exigidas. Vale destacar que o *freestyler* era acompanhado por uma jovem mulher, que naquela situação se identificava como modelo, também fazia embaixadinhas, ainda que poucas. Um dos rapazes da escolinha, impressionado pelo portfólio de truques exibidos pelo rapaz exaltou o desempenho da modelo, mas condicionando-o a uma certa inabilidade feminina: “para uma mulher, até que ela manda bem”. Voltarei a essa questão logo mais.

Contudo, os alunos tentavam reproduzir muito mais do que apenas os malabarismos do Neymar. Recriavam os penteados, cortes de cabelo, comemorações de gol, tudo que está relacionado a Neymar (e às marcas que o mesmo representava como garoto-propaganda). Os penteados acompanhavam cada um dos sucessivos e diferenciados cortes adotados pelo jogador: moicano, liso, arrepiado etc. E compartilhavam antes, durante e depois dos treinos, com os amigos e colegas, modos de arrumar o cabelo. Termos como “tinturas”, “chapinha”, “colorir” e “alisar” faziam parte do dia a dia da escolinha. Muitas vezes contavam com a de pais e mães, mas também sabiam cuidar sozinhos de seus penteados carregados de gel. Essa preocupação com a aparência e os atributos estéticos, especialmente quando são mais observados (partidas finais de torneios e campeonatos), desvela certas percepções de masculinidade.

Inspirados por jogadores de futebol, considerados modelos de identidade masculina, as crianças e jovens reproduziam uma corporalidade esportiva, principalmente de Neymar: os modos de se vestir, de se comportar, gostos, atitudes, virilidades. Os jovens transformavam seus corpos, mudavam de aparência e incorporavam outros pontos de vista sobre si mesmos num processo de construção e desconstrução constante da pessoa. Esse recorte transformacional, porém, não se tratava apenas da elaboração de uma *região de fachada* (GOFFMAN, 1985, p. 101),<sup>10</sup> embora seja uma representação identificável no vestuário, aparência, expressões corporais e formas de linguagem. O processo de ornamentação e manipulação corporal das crianças e jovens revelava, sobretudo, uma personificação de signos que integrava o próprio processo de constituição de futebolistas.

Para os varzeanos, contudo, certas ações e comportamentos não correspondiam aos modelos de masculinidade esperados. Estranhamento explicitado ao questionarem o fato de os jovens gastarem tanto dinheiro em roupas, chuteiras, bonés e tênis de determinadas marcas, bem como os modos de cuidar do corpo e do cabelo. Um dos professores afirmou

---

<sup>10</sup> Expressão utilizada por Goffman para analisar o lugar de execução da representação intencional ou inconsciente acionado pelos indivíduos perante àqueles que os observam (Goffman, 1985, p. 29).

que, quando jovem, tinha somente uma roupa boa e nova, camisa e calça de tecido, utilizada nas missas aos domingos e para ir a festas do bairro: “as outras roupas eram remendadas com pedaços de panos”. Além disso, recriminavam certas condutas consideradas impróprias nas dinâmicas relacionais dentro e fora da escolinha, como passar creme e pintar o cabelo. Criticavam o tempo e dinheiro gastos pelos jovens nos penteados desenhados principalmente nos momentos de competição, bem como a preocupação com os cabelos durante as atividades.

Na perspectiva dos varzeanos, cuidar da aparência e utilizar adornos eram formas acionadas pelos jovens como elementos do se fazer e reconhecer futebolista em um processo de identificação com os jogadores profissionais. Contudo, tal entendimento, elaborado a partir de percepções sobre práticas futebolísticas de épocas diferentes, ou seja, um contraste principalmente geracional, desvelava uma imagem estereotipada do jogador de futebol. Elementos que eram significados pelos professores como próprios dos jogadores de futebol também estavam relacionados a outras dimensões e interesses das crianças e jovens, como era o caso do funk ostentação.<sup>11</sup> Mais do que isso: demandava-se dos jovens que se alinhassem à imagem masculina convencional e esperada nos contextos varzeanos, distante assim de uma masculinidade composta de valores relacionados à estética corporal, entendida pelos veteranos do futebol local como domínio de interesse das mulheres.

A paisagem varzeana observada em Guaianases era constituída de construções simbólicas associadas a valores tidos como masculinos. Inseridas nela, crianças e jovens aprendiam e corporificavam gestos e técnicas nos treinos da escolinha de futebol, modelando performances masculinas generificadas. Os jovens, mais do que as crianças, deviam corresponder aos códigos e atributos da masculinidade esperada no futebol de várzea local, conforme a retórica da virilidade, coragem e agressividade (ALMEIDA, 1996). Ao mesmo tempo que certas demonstrações de emoção eram proibidas, a depender do contexto, exceto nas lágrimas que escapam nas vitórias e derrotas e nos choros relacionados a dores e contusões, outro conjunto de contatos corporais era permitido em diversas situações, inclusive com mais demonstrações de afeto e maior proximidade, como abraços ao substituir um colega de equipe durante o jogo e certos movimentos

---

<sup>11</sup> Estilo musical que enfatizava a ostentação de dinheiro, carros de luxo, roupas de grife, tênis, anéis e colares, bebida importadas, perfumes, óculos escuros, boné e artigos de luxo. Itens de consumo e bens materiais observados também na valorização da figura do jogador de futebol.

corporais em comemorações, inclusive com toques e formas de exibicionismo que não eram aceitos em outras situações.

Garotos mais tímidos, introspectivos ou emotivos eram associados a figuras feminilizadas e assim alvos de zombaria por transgredirem as masculinidades esperadas. Esses pontos de contato com o que é concebido como feminino sugeriam sinais de impotência e fraqueza. Marco Antônio era alvo de piadas por causa da voz fina; o “caicai”<sup>12</sup> recursivo de Leonardo era associado à fragilidade de quem não suporta divididas mais ríspidas; Bruno era chamado de “chorão” por não aguentar as críticas mais duras dos professores etc.<sup>13</sup> Meninos e rapazes eram questionados quando vistos em brincadeiras de “ficar se pegando”, contatos corporais que indicariam uma proximidade exagerada.<sup>14</sup> Alguns eram estigmatizados com a expressão “ficar na saia da mãe” pelo fato de permanecerem mais próximos das mães ou dos grupos de mulheres que acompanham os filhos aos treinos. Lenílson, por exemplo, afirmou que colocou o filho na escolinha com o objetivo inicial de afastá-lo das rodas de amigas com quem circulava na rua, pois essa convivência poderia associá-lo a formas de sociabilidade tidas como femininas.

Havia um modo particular de relacionar corpo e masculinidade, por exemplo, na tolerância à dor nos treinamentos e jogos, quando enfrentavam machucados e lesões – sacrifícios do corpo e sofrimento no esporte (RIAL, 1998, p. 248) – com virilidade e resistência; tal como observou Wacquant (2002) na construção do *habitus pugilístico*.<sup>15</sup> Uma rotina de machucados e contusões que devia ser suportada, sem reclamações, que permitia o troco, ser esperto e saber devolver as pancadas. Dessa forma, com coragem e valentia, reafirmava-se uma ideia de masculinidade valorizada também fora de campo, em várias esferas da vida cotidiana.

<sup>12</sup> Queda ou simulação de contusão para forçar a marcação de faltas ou uma punição ao adversário.

<sup>13</sup> O choro tem diversos significados no sistema futebolístico, inclusive em seu plano profissional, como a negatividade com que o choro “exagerado” dos jogadores da seleção brasileira em diversas partidas é encarado em diferentes situações: durante o hino brasileiro, em comemorações de gols, antes de disputa de pênaltis, após vitórias.

<sup>14</sup> Após uma partida, com vitória da equipe do Botafogo, os garotos começaram a utilizar, de forma alegre e descontraída, as toalhas do vestiário como se fossem chicotes e as estalavam nas nádegas uns dos outros. Um dos treinadores, estranhando o barulho e gritaria que irrompia do vestiário, abriu a porta e gritou: “Para com essa, porra. Isso é coisa de viado”.

<sup>15</sup> Apesar de não ter como foco a questão de gênero, Wacquant (2002) descreve a construção de um modelo de masculinidade do boxeador negro dos guetos de Chicago ancorado num conjunto de práticas individuais e coletivas ligadas a um padrão heteronormativo: força física, dor, heterossexualidade.

Portanto, qualidades e atributos tidos como relacionados a mulheres não podiam aparecer dentro do campo de jogo ou mesmo em certas situações cotidianas. Eram consideradas fraquezas que não se alinhavam ao contexto da performance esperada de um candidato a futebolista, tampouco se enquadravam na representação de masculinidade do futebol de várzea. Na paisagem varzeana, aprendia-se a ser homem, seja jogando ou convivendo com outros homens em outros espaços futebolísticos do bairro, como nos bares próximos aos campos, onde os varzeanos veteranos procuravam instruir e ajustar formas de masculinidade.

Tratava-se, assim, de uma paisagem varzeana que, por meio de diversas normas regulatórias, manipulava os corpos das crianças e jovens esportistas, transformando-os em seres generificados (BUTLER, 2003), ou seja, em pessoas futebolistas constituídas por meio de representações que associam predicados, comportamentos, estilos e corporalidades às esferas masculina e feminina. Nesse sentido, eram construídas também formas específicas de feminilidade em espaços relacionados a uma prática considerada como hegemonicamente masculina.<sup>16</sup> Tais representações do que é feminino também contribuíam para a elaboração de concepções de masculinidade no contexto varzeano que abrigava a escolinha do Botafogo. Como lembra Scott (1995, p.75), o conceito de gênero<sup>17</sup> implica relação entre homens e mulheres como termos recíprocos, pois não se pode “compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado”, embora tais relações sejam assimétricas e configurem relações de poder em diversos contextos sócio-históricos.

Nessa relação assimétrica entre os gêneros, a presença das mulheres na paisagem varzeana escancarava diferentes formas de feminilidade, bem como de ser masculino (ALMEIDA, 1995). Em Guaianases, salvo poucos espaços onde se promovia a participação de mulheres, o futebol feminino<sup>18</sup> ainda revela-se alvo de preconceitos e discriminações. Em um contexto majoritariamente composto por homens, ainda que em

---

<sup>16</sup> Sobre as variadas expressões de masculinidade, construídas na articulação entre atributos atrelados às dimensões masculina e feminina, conferir Cecchetto (2004).

<sup>17</sup> Para Scott (1995), o conceito de gênero deve ser empregado não apenas nos estudos referentes a família, parentesco, sexualidade e corpo, mas também para analisar outros âmbitos da vida social, como política, economia, relações de trabalho e outras áreas consideradas masculinas. Concepções de gênero, portanto, estariam em outros âmbitos além daqueles tradicionalmente focados pelos estudos de gênero, pois, para Scott, pautariam não só a percepção, mas também a organização simbólica e concreta da vida social.

<sup>18</sup> Utilizo aqui a expressão futebol feminino tendo em vista que é o termo êmico empregado na várzea. Tal denominação já foi problematizada nos estudos sobre esporte e preterida pela expressão futebol de mulheres ou futebol praticado por mulheres. Como aponta Kessler (2010), a categoria “feminino” é uma balizagem generificada das práticas esportivas que faz alusão à construção de um modelo único, normatizado e hegemônico de feminilidade.

menor número, era possível observar a presença de mulheres na paisagem varzeana que cerca o campo do Botafogo, principalmente como torcedoras, familiares ou companheiras dos jogadores. Em alguns momentos específicos, principalmente nos festivos, notava-se a presença de árbitras, jogadoras e diretoras de clubes.

As dinâmicas observadas nos espaços futebolísticos do bairro reafirmavam a percepção de uma prática esportiva generificada. Na escolinha do Botafogo, em particular, as mulheres compunham a paisagem cotidiana principalmente como familiares dos meninos e rapazes. Contudo, desde o início da pesquisa foi possível observar o interesse de meninas e moças do bairro pela prática. Interesse que era freado pelos diretores do Botafogo e professores da escolinha, que descartavam a possibilidade de qualquer iniciativa voltada às garotas do bairro. Posteriormente, ao longo da pesquisa, por decisão de um professor específico, a escolinha passou a aceitar a inscrição de alunas.

Havia, no entanto, uma preferência, que nem era tão implícita, pela presença de garotos no campo. As meninas e moças não recebiam a mesma atenção que os demais. Diretores e professores refutavam qualquer possibilidade de criar uma turma e um horário específico só para elas. Das mais de 600 matrículas ao longo de um ano, apenas 10 eram de alunas. Para o coordenador da escolinha, o fato de poucas meninas procurarem a escolinha era uma demonstração do pouco interesse das mulheres pelo futebol. “São seiscentos moleques e apenas dez meninas. Isso já diz tudo”. O pouco engajamento do Botafogo na prática do futebol de mulheres transparecia, também, no fato do próprio clube adotar o procedimento de indicar, às interessadas em participar da escolinha, o trabalho desenvolvido pela treinadora Ita.<sup>19</sup> Mesmo assim, algumas garotas persistiam e, após muita insistência, eram matriculadas como “alunas da escolinha”, mas sem qualquer oportunidade de integrar as “equipes de competição”.

A participação nas atividades junto com os “moleques” desvelava diferentes práticas, intervenções e relações dos professores com as crianças e jovens. Em uma das turmas, por exemplo, as alunas compartilhavam os mesmos tempos e espaços dos garotos, participando desde o alongamento até a formação dos times de coletivo. O professor, porém, elaborava um trabalho diferenciado, com outras exigências e dinâmicas, justificando que “as meninas não têm as mesmas condições físicas e técnicas dos

---

<sup>19</sup> Ita, jogadora veterana do futebol amador de São Paulo, coordena, treina e joga pela ASAPE – Associação Atlética Pró-Esporte, equipe fundada em 2005. Sobre a atuação de Ita como jogadora e treinadora no futebol feminino da Zona Leste de São Paulo, conferir entrevista publicada no site *Ludopedio*. Disponível em: <http://www.ludopedio.com.br/rc/index.php/entrevistas/artigo/655>. Acesso em: 30 nov. 2012.

moleques. Elas chegam sem saber nada. Sem saber dominar uma bola, ou chutar, nem mesmo correr; é um trabalho feito do zero”.

Em algumas situações de treino, as garotas não participavam de toda a série de exercícios físicos (abdominais, flexões), sendo privadas do acesso a certas técnicas corporais, principalmente aquelas relacionadas a jogadas de força e agressividade, como dar carrinhos e lances de corpo a corpo. Situações que, segundo o professor, não se encaixam nos padrões femininos. Opinião reforçada pelo coordenador da escolinha: “o futebol pode ser muito violento para as meninas, elas são mais frágeis”. Ao mesmo tempo que argumentavam sobre o fato de que as alunas não conseguiam executar todos os fundamentos necessários, os professores acionavam o discurso de que as garotas poderiam ter o mesmo nível de habilidade dos jovens futebolistas. Evidenciavam-se, assim, certas contradições dos professores e dirigentes em relação ao jogar e aprender delas.

Nesse período de abertura para a matrícula de alunas, uma delas, especificamente, era tida como a mais talentosa. Joyce, então com 14 anos, afirmou que sempre quis jogar, mas a mãe não a deixava participar da escolinha junto com o irmão. Cresceu ouvindo que “futebol é coisa de homem” e que não deveria jogar. Porém, quando viu outras meninas dentro de campo nos treinamentos, reforçou os pedidos: “Falei para minha mãe que agora tinha meninas jogando na escolinha. Mesmo assim ela não queria deixar, falava que futebol era um jogo de meninos. Mas depois falei com meu pai e ele convenceu a mãe”. Naquele momento inicial, especificamente, a maioria das mães e demais mulheres presentes na escolinha não aprovava o ensino da prática futebolística para as garotas. Para elas, as obrigações estudantis e afazeres domésticos, como ajudar a cuidar dos irmãos, vinham em primeiro lugar. Citavam, também, que o futebol masculinizava o corpo das garotas, tornando-o muito musculosos.

Joyce era considerada exceção na escolinha pelo fato de almejar seguir a carreira de jogadora. Assim como entre os jovens futebolistas homens, havia um conjunto heterogêneo de sentidos da prática entre as garotas - melhorar o condicionamento físico, recreação, lazer, sociabilidade ou amizades -, porém pouco se atribuía a elas, no contexto da escolinha, o interesse em seguir a carreira de jogadora. “São as meninas que vêm para brincar, se divertir. Aquelas mais sérias, que querem ser jogadoras, procuram a equipe da Ita”, afirmou o coordenador. Além disso, segundo um dos professores, os garotos se dedicam mais ao futebol, enquanto poucas meninas e moças permanecem mais do que dois meses: “A maioria não leva a sério ou larga logo depois de entrar. Quantas ali querem

ser profissionais? Quase nenhuma, futebol feminino não dá dinheiro. Elas jogam mais para se divertir”.

Ao conversar com as alunas era possível perceber, porém, que havia interesse em profissionalização, embora não recebessem o mesmo apoio oferecido aos garotos. A ausência das garotas nas equipes de competição revelava, de forma clara, a diferença nas formas de acesso à prática e nas oportunidades de inserção no circuito de categorias de base. Mesmo que algumas mostrassem um melhor desempenho que os garotos, elas não eram selecionadas para as equipes de competição, compostas até então somente por meninos e rapazes. Inclusive em campeonatos que permitiam a inscrição de equipes mistas.

Quando perguntados, os adultos homens envolvidos com a escolinha negavam impor qualquer tipo de restrição à prática das mulheres. Mas, ao mesmo tempo, assumiam que evitavam ampliar a participação das garotas. A ideia não era coibir diretamente, mas também não pretendia estimular. Um dos professores admitiu ter receio em lidar com as alunas em equipes de competição, pois considera a várzea um espaço de perigo para as meninas: “Não é legal uma moça ficar circulando onde tem muito homem. Pode rolar assédio, provocação, essas coisas”.

Os professores orientavam-se por uma imagem de feminilidade que privava as alunas de experiências futebolísticas, sejam corporais ou de convivência, tidas como adequadas apenas para os alunos da escolinha. Para eles, as mulheres não deveriam abrir mão da feminilidade para cultivar, na visão dos varzeanos, uma aparência masculina. Ao mesmo tempo que condenavam uma suposta masculinização das garotas pela prática do futebol, ofereciam somente fardamentos – uniformes e materiais esportivos – encomendados para os meninos e rapazes. Além disso, pediam às alunas para evitarem vestimentas curtas e apertadas, consideradas sensuais. As garotas reclamavam do vestuário, questionavam os tamanhos, cores e formatos de roupas que não se ajustavam às suas noções de estética esportiva. Na maioria das vezes, as roupas eram consideradas largas e impediam a valorização de certos atributos corporais.

A censura aos uniformes curtos ou colados ao corpo, para além de questões morais e religiosas por vezes acionadas como justificativas, estava diretamente relacionada também à tentativa de controle da visibilidade e sexualidade dos corpos em um contexto de interações juvenis tidas como potencialmente “perigosas”. Buscava-se impedir qualquer tipo de paquera nos campos da escolinha. Olhares e contatos mais próximos

durante os treinamentos eram censurados, com receio de gerar namoros que interferissem nos treinamentos e cotidiano da escolinha. “Aqui é lugar de trabalho, não de ficar paquerando, dando mole”, disse um dos professores.

A possibilidade de surgirem relações afetivas mais intensas é só uma das formas de conflito provocada por uma convivência não planejada pelo clube. A mais evidente expressão desse tensionamento cotidiano era a recepção dos familiares homens à participação das garotas nas mesmas atividades. Muitos pais faziam questão de afirmar que eram contrários à presença delas. Um deles, pai de dois garotos que treinavam na escolinha, afirmou em meio a uma roda de familiares (homens e mulheres): “Futebol não é para elas. Deveriam jogar vôlei, natação, ginástica, esportes sem muito contato. Aqui elas só atrapalham o jogo, não conseguem acompanhar os moleques”.

Essas e outras críticas, feitas por alguns familiares presentes no dia a dia da escolinha, se desdobravam em manifestações jocosas e preconceituosas de varzeanos que circulavam pelo entorno do campo. Se as meninas mais novas eram poupadas de constrangimentos, as adolescentes eram constantemente alvo de piadas e questionamento quanto à sexualidade, principalmente pela torcida adversária, inclusive por mulheres. Houve casos de homens (torcedores e varzeanos) se utilizarem de insultos e gritos para orientar as jogadoras, com dicas de como executar uma jogada específica, onde se posicionar no campo etc. “Acho que isso é feito para causar um impacto psicológico na gente”, afirmou Joyce, para quem esses comportamentos revelavam também a insatisfação dos homens de ter que compartilhar o espaço de jogo com mulheres. Para ela, quando estavam fora do campo, como torcedoras ou familiares, acompanhando os meninos e rapazes, não havia problema.

O jogar de mulheres (meninas e moças) dentro do campo intimidava meninos, rapazes e professores, ainda que tensões entre alunos e alunas nos treinos eram veladas. Era possível perceber que as garotas recebiam poucos passes e quase não tocavam na bola durante os coletivos. Mas poucos garotos expressavam abertamente aos professores descontentamentos em relação à presença delas. Outros o faziam somente aos pais, de forma discreta. As conversas entre garotos e familiares presentes nos treinos levantavam críticas ao modo de jogar das garotas, considerado lento e fraco. Ao mesmo tempo, essa leitura de que as alunas apresentavam baixo rendimento esportivo fazia com que fossem tomadas como parâmetros negativos. Nos momentos de dribles efetuados por garotas, por exemplo, aqueles que eram driblados passavam a ser alvos de provocações por

sucumbirem à habilidade das mulheres. Quando um goleiro sofreu um gol de uma garota, um pai gritou ao lado do campo: “Goleiro de verdade não pode tomar gol de menina”.

Não só a performance das mulheres é lida por padrões do futebol praticado por homens, como também o desempenho dos garotos é interpretado em relação aos aspectos tidos como “femininos”. “Tem que jogar como homem” era uma frase recorrente nas atividades cotidianas e disputas de competições. Os professores cobravam dos jovens posturas “de homem”, expostas em diferentes signos de virilidade dentro e fora de campo: tanto por meio de um vigor acentuado – mas não descomunal – nas jogadas de corpo-a-corpo e divididas de bola; ou no modo corajoso de encarar situações de pressão e intimidação; ou ainda nas relações cotidianas com colegas de equipe, familiares e varzeanos.

Se as expressões “Joga como homem” e “Joga melhor que muitos dos moleques” procuravam valorizar as garotas que têm atuações próximas ao conjunto de atributos e habilidades entendidos como ligados aos padrões masculinos, as tentativas de desqualificação dos rendimentos esportivos pela associação com atributos femininos ou pela comparação com o desempenho das meninas e garotas colocavam o jogar dos alunos sob tensão. Qualquer um, a depender da situação, poderia ser exposto a possíveis constrangimentos por estigmatizações relacionadas a feminilidades e homosociabilidades: “Ele joga que nem mulher”, “Futebol é coisa de macho”.

### **Considerações Finais**

Como se aprende a jogar futebol? A observação e descrição das práticas futebolísticas na escolinha e no contexto varzeano revelaram um aprender pautado pelo campo total de relações (INGOLD, 2001, p. 131) das paisagens varzeanas do bairro e da cidade. Embora o aprendizado também abrangesse as interações entre as próprias crianças e jovens, as relações e contextos de aprendizagem eram mediados pelos professores/treinadores), bem como por outros atores ligados ao universo varzeano, que ofereciam uma série de conhecimentos a serem apreendidos e incorporados de forma gradativa pelos alunos, conforme se envolviam corporalmente na prática e na vida cotidiana do bairro. Mediações essas que proporcionavam às crianças e jovens futebolistas oportunidades de estabelecerem relações com uma paisagem varzeana que oferece diversas formas de aprendizagem.

Longe de ser um conhecimento construído apenas pelo “ensinar”, tratava-se de um saber futebolístico pautado pelo aprender com as relações, experiências e saberes varzeano. Esse “aprender” estava inserido em uma complexa dinâmica relacional que não se limitava ao envolvimento nas atividades de treino e jogo, ainda que esta dimensão prática seja fundamental, pois aprender envolvia diversas formas de participação dentro e fora do campo de futebol. Os garotos futebolistas reinventavam o cotidiano dos espaços normativos da escolinha, redefiniam os limites, participavam de escolhas e momentos de decisão, provocavam reflexões entre os demais praticantes e produziam respostas. Mais do que “temos que ensinar”, era o “eles têm que aprender a fazer” que fundamentava um longo aprendizado que capacitava crianças e jovens a saberem como se posicionar frente os tempos e espaços de uma paisagem varzeana constituída majoritariamente de homens e masculinidades, mas que revela diferentes e expressivos modos de participação das mulheres.

Espaço de homossociabilidade e de certo modelo de masculinidade (DAMO, 2007), o futebol de várzea – e o mundo dos esportes, de modo geral – é um universo dominado pelos homens, pautado por valores tidos como masculinos, estruturado a partir de relações de poder que promovem desigualdades de gênero e sexualidade e, por conseguinte, condições assimétricas de atuação futebolística. Imersa na paisagem varzeana de Guaianases, a escolinha de futebol colaborava para a construção das relações de gênero a partir dos sentidos que professores, alunos e familiares atribuíam ao jogar no cotidiano da escolinha. O contato com os exemplos varzeanos de masculinidade – desempenhos, habilidades, formas de agir - potencializava a competência de identificar quais são os limites e circunstâncias que permitem ações e comportamentos que, em outras instâncias, poderiam ser considerados desviantes dos padrões de masculinidade.

Contudo, era possível identificar certa flexibilidade de significados, pois as ações e atributos generificados eram ressignificados pelas crianças e jovens, que propunham outras formas de ser homem nas relações travadas dentro e fora dos espaços futebolísticos. Ressignificavam e desconstruíam estereótipos e, assim, produziam diferentes masculinidades que ora se afastavam ou se aproximavam do modelo hegemônico varzeano, mas sempre de forma relacional.

A pluralidade de masculinidades, que resistem ao padrão hegemônico em meio às relações de dominação, subordinação e estigmatização entre grupos de homens e mulheres, permite questionar, a noção de masculinidade hegemônica enquanto forma tradicional e predominante em determinado contexto (CONNELL; MESSERSCHMIDT,

2013; KIMMEL, 1998; VIGOYA, 2018), assim como as diversas corporalidades, subjetividades e experiências dos garotos e garotas de Guaianases complexificam e desafiam binarismos e modelos de masculinidade tidos como dominantes.

A presença de garotas na escolinha, por exemplo, muitas vezes acionada por oposições e diferenciações, gerava conflitos e tensionamentos, pois não se tratava apenas de uma paisagem varzeana composta de homens: aprender futebol era instituir-se de tipos de masculinidade. Nesse sentido, a prática do futebol de mulheres, naquele contexto, levantava questões sobre masculinidades e feminilidades enquanto metáforas de poder e de capacidade de ação (ALMEIDA, 1996).

Ao mesmo tempo, a prática do futebol por mulheres, que compartilhavam dos espaços e tempos na escolinha, evidenciava certas questões sobre as assimetrias de gênero em uma paisagem na qual o acesso das garotas à prática futebolística mostrava-se mais restrito. As jovens na escolinha, além de estarem em menor número, não partilhavam integralmente do mesmo aprendizado que os meninos e rapazes, com pouco acesso a algum projeto futebolístico dirigido ao futebol feminino. Contudo, a presença crescente delas na escolinha evidenciava práticas de resistência e superação à concepção masculinizada atrelada ao futebol por diferentes atores que atravessam a rede de relações varzeanas.<sup>20</sup>

Portanto, a problematização da produção de jogadores e de masculinidades no sistema futebolístico exige um exercício de desnaturalizar certas marcações, evitando desembocar em um binarismo feminino e masculino que coloca limites à compreensão das variações e transformações observadas no processo de construção e desconstrução das identidades de gênero. Pois, como foi possível perceber na escolinha do Botafogo de Guaianases, masculinidades e feminilidades não são identidades fixas, rígidas e estáveis. Ao contrário, por serem múltiplas, flexíveis e transitórias, desafiam uma paisagem varzeana desenhada pelo “princípio fundamental de que só se aprende a ser homem com homens” (GUEDES, 1998, p. 133).

---

<sup>20</sup> O Mapeamento do Futebol Feminino Varzeano de São Paulo, realizado, em 2022, por Aira Bonfim, Alberto Luiz dos Santos, Enrico Spaggiari e José Paulo Florenzano, em conjunto com a Liga Feminina de Futebol Amador de Parelheiros, destacou o fortalecimento do circuito varzeano do futebol de mulheres (PUC-SP, 2021).

## Referências

- ALMEIDA, M. V. de. Gênero, masculinidade e poder: revendo um caso do sul de Portugal. *Anuário Antropológico*, Rio de Janeiro, v.95, p.161-190, 1996.
- ALMEIDA, Miguel Vale de. *Senhores de si: uma interpretação antropológica da masculinidade*. Lisboa: Fim de Século. 1995. 264 p.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 236 p.
- CECCHETTO, Fátima R. *Violência e estilos de masculinidade: violência, cultura e poder*. Editora FGV: Rio de Janeiro, 2004. 245 p.
- CONNELL, R. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206. jul./dez., 1995.
- CONNELL, R.; MESSERSCHIMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n.1, p. 241-280, 2013.
- DAMO, Arlei S. *Do dom à profissão: a formação de futebolistas no Brasil e na França*. São Paulo: Hucitec/Anpocs, 2007. 359 p.
- DE LAURETIS, Teresa. A tecnologia do Gênero. In: HOLLANDA, H. B. (org.) *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*, Rio de Janeiro: Rocco. 1994, p. 206-242.
- DUNNING, Eric; MAGUIRE, Joseph. As Relações entre os Sexos no Esporte. *Estudos feministas*. Florianópolis, v. 5, n. 2, 1997.
- FARIA, Eliene Lopes. *A aprendizagem na e da prática social: um estudo etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte*. 2008. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1985. 233 p.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004. 160 p.
- GUEDES, Simoni L. *Jogo de corpo: um estudo de construção social de trabalhadores*. Rio de Janeiro: EDUFF, 1997. 341 p.
- GUEDES, Simoni L. *O Brasil no campo de futebol: estudos antropológicos sobre os significados do futebol brasileiro*. Niterói: EDUFF, 1998. 136 p.
- INGOLD, Tim. *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge, 2000. 480 p.

- INGOLD, Tim. From de transmission of representations to the education of attention. In: WHITEHOUSE, H. (org.). *The debated mind: evolutionary psychology versus ethnography*. Oxford: Berg, 2001, p. 113-153.
- KESSLER, C. S. “*Entra aí pra completá*”: narrativas de jogadoras do futsal feminino em Santa Maria-RS. 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2010.
- KIMMEL, M. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 4, n. 9, p. 103-117, out. 1998.
- PAMPLONA, R. S.; BARROS, B. W. As masculinidades à brasileira: um balanço das produções sobre o tema nos periódicos científicos. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais - BIB*, São Paulo, n. 95, p.1-20, 2021.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. Mapeamento do Futebol Feminino Varzeano de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 2022. Disponível em: <https://ludopedio.org.br/biblioteca/mapeamento-do-futebol-feminino-varzeano-de-sao-paulo/>. Acesso em: 15 set. 2023.
- RIAL, C. S. Rodar: a circulação dos jogadores de futebol brasileiros no exterior. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v.14, n.30, p. 21-65, 2008.
- SAUTCHUK, C. E. *O arpão e o anzol: técnica e pessoa no estuário do Amazonas (Vila Sucuriju, Amapá)*. 2007. 402 f. Tese (Doutorado em Antropologia), Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, 1995.
- SPAGGIARI, E. *Tem que ter categoria: Construção do saber futebolístico*. 2009. 265 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- SPAGGIARI, Enrico. *Família joga bola: jovens futebolistas na várzea paulistana*. São Paulo: Intermeios/FAPESP, 2016. 452 p.
- TOLEDO, Luiz Henrique de. *Lógicas no futebol*. São Paulo: Editora Ludopédio, 2022. 560 p.
- VIGOYA, Mara Viveros. *As cores da masculinidade: experiências intersseccionais e práticas de poder na Nossa América*. Belo Horizonte: Papéis Selvagens, 2018. 224 p.
- WACQUANT, Loic. *Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002. 294 p.

Recebido em outubro de 2023.

Aprovado em dezembro de 2023.