

Jovens-pobres-jogadores de futebol e suas possibilidades escolares: uma cartografia da educação escolar dos jogadores das categorias de base do futebol brasileiro

Eduarda Moro¹, Ireno Antônio Berticelli²

Resumo

Com o objetivo central de compreender, por meio da cartografia, como o processo de subjetivação do jogador de futebol em formação produz sentidos acerca da educação escolar, é que a pesquisa que origina este artigo foi motivada. O que apresentamos neste texto é resultado de cartografia em um clube de futebol brasileiro e entrevistas realizadas com dez jogadores em formação das categorias de base sub-15, sub-17 e sub-20, e treinadores e profissionais do clube pesquisado. Como resultado, constatou-se que a educação escolar para jovens-jogadores advindos de famílias pobres se apresenta a partir de duas possibilidades: a educação escolar clubística ou a educação para jovens e adultos. São estes jovens os mais prejudicados quando o sonho futebolístico não se materializa, visto que desde cedo optam pelo futebol enquanto profissão e abdicam de uma educação escolar potente. Observou-se, ainda, que existem casos, mesmo sendo poucos, de jogadores-universitários, os quais percebem o ambiente educacional como uma linha de fuga para romper o padrão hegemônico de formação esportiva oferecida pelas categorias de base do futebol brasileiro.

Palavras-chave

Jovens-jogadores. Futebol. Educação Escolar. Subjetividade. Categoria de Base.

1. Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Santa Catarina, Brasil; professora no Centro Catarinense de Educação Superior, Santa Catarina, Brasil. E-mail: eduardamoro@unochapeco.edu.br.

2. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil; professor titular da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Santa Catarina, Brasil. E-mail: ibertice@unochapeco.edu.br.

Young-poor-soccer players and their school possibilities: a cartography of the school education of players of the basic categories of Brazilian soccer

Eduarda Moro*, Ireno Antônio Berticelli**

Abstract

With the main objective of understanding, through cartography, how the subjectivation process of the soccer player in formation produces meanings about school education: the research that originates this article was motivated by this. What we present in this text is the result of cartography in a Brazilian soccer club and interviews conducted with ten players in the sub-15, sub-17 and sub-20 categories, and coaches and professionals of the club being researched. As a result, it has been found that school education for young players from poor families is presented through two possibilities: club school education or education for youth and adults. These young people are the most disadvantaged when the soccer dream does not materialize, since from an early age they opt for soccer as a profession and they give up a powerful school education. It was also observed that there are even few cases of university players who perceive the educational environment as an escape line to break the hegemonic pattern of sports training offered by the basic categories of Brazilian soccer.

Keywords

Young-players. Soccer. Schooling. Subjectivity. Base Category.

* Master of Education, Community University of the Region of Chapecó, State of Santa Catarina, Brazil; professor at the Catarinense Center of Higher Education, Santa Catarina, Brazil. E-mail: eduardamoro@unochapeco.edu.br.

** PhD in Education, Federal University of Rio Grande do Sul, State of Rio Grande do Sul; Brazil; professor at the Community University of the Region of Chapecó, State of Santa Catarina, Brazil. E-mail: ibertice@unochapeco.edu.br.

Introdução

Qual é o sentido da escola? Talvez seja melhor começarmos com outra pergunta... Qual é o sentido do sentido? Nunes (2007, p. 85) postula que “sentido é aquilo em que se apoia a compreensibilidade de algo” Contudo, a significância de algo é “um fenômeno (que) nunca tem apenas um sentido”, ele carrega múltiplos agenciamentos e forças que comportam diferentes interpretações dentro dos quais existe uma “pluralidade de sentidos” (BENEDETTI, 2007, p. 98). Um sentido se configura, então, enquanto *sentidos*, enquanto elemento de significação. Foi a partir deste entendimento que delimitamos o seguinte objetivo de pesquisa: compreender, por meio da cartografia, como o processo de subjetivação do jogador de futebol em formação produz sentidos acerca da educação escolar.

Reformulando a pergunta anterior, quais são, então, os sentidos da escola? São muitas as respostas que se colocam frente a esta pergunta, mas a que explicitaremos aqui é a resposta proferida durante entrevista realizada com um dos jovens jogadores de futebol: *expandir a cabeça*³. Esse é um dos sentidos que mais tem sentido quando pensamos nos motivos de existência de uma educação escolarizada, na contemporaneidade.

Ao escrever sobre a crise da modernidade, Veiga-Neto (2006) alude aos desdobramentos desta crise no ambiente escolar. A tensão é fenômeno observável através do modo como são concebidas as questões referentes a espaço, tempo, currículo e disciplina em uma educação escolarizada. Tais características, pensadas e institucionalizadas em um período socio-histórico anterior, demarcam a experiência contemporânea do ser-aluno e tem se mostrado ultrapassada para o jovem dos dias atuais.

Vivemos, assim, em um dilema quanto aos sentidos da educação escolar, visto que mesmo quando “a igualdade e homogeneidade modernas deram lugar à diferença” (VEIGA-NETO, 2006, p. 8) – que é circunscrita pelos sujeitos contemporâneos em seus novos modos de existir e experimentar o mundo – nos deparamos, ainda, com um espaço institucional que pauta a experiência do ser-aluno em uma vivência de um tempo/espaço/sociedade passada que não contempla aos que buscam o saber como uma linha de fuga. Entretanto, reconhecemos a importância da escola enquanto território que produz, também, movimentos de, por vezes, fazer-nos pensar. É o *lugar* institucionalizado – o lugar do espaço-tempo, currículo, disciplina – que a escola ocupa, junto ao Estado, que a despotencializa. É este lugar que a impõe a função de domesticar os corpos⁴ que até ela vão.

Contudo, mais do que escolas para fazer-nos pensar, somos cercados por escolas para tornar-nos dóceis. Escolas estas que nos incluem no mundo de maneiras desiguais, principalmente em uma sociedade marcada pela diferença de acesso a uma educação escolar potente, visto que existem escolas para fazer pensar, como existem escolas que formam para o trabalho. E, em um país onde vivemos buscando uma forma de superar as desigualdades sociais e econômicas, é o trabalho – e no caso de nossos sujeitos de pesquisa, o futebol – que se apresenta como o meio mais rápido de atingir a ascensão desejada.

Durantes as idas a campo e entrevistas realizadas nas categorias de base de uma agremiação, foi possível constatar que o futebol, como profissão, coloca-se frente aos jovens-jogadores como possibilidade de ascensão socioeconômica, um modo de superarem as

3. Termo utilizado por um dos jogadores entrevistados ao referir-se sobre a importância da educação escolarizada na vida do jogador de futebol.

4. Esta expressão refere-se ao que Foucault (1996) escreve sobre corpos dóceis subjetivados pelas instituições do Estado.

desigualdades das classes sociais das quais advém e poderem então ajudar seus familiares. Diferente dos jovens de idade semelhante, o futebol de base é demarcado majoritariamente, em exceção de alguns casos, por sujeitos que não têm o luxo de pensarem nos trabalhos mais adequados para suas vocações e que não creditam a escola – e nem o podem – à possibilidade de auxiliá-los na difícil tarefa de progredir financeiramente por meio da educação, faculdade etc., o que os leva a procurar outros meios, que não o estudo, com o intuito de se destacar e ascender na sociedade.

O que foi percebido é que o sonho de ser jogador está intrinsecamente relacionado ao sonho de ser notado, de ser ídolo, de *ser alguém*. É sonhando ser Daniel Alves, Neymar, Robinho, os “cases de sucesso” que os jovens jogadores procuram os centros formadores de atletas com o desejo de ingressarem nas categorias de base. São estes que estampam capas de revista, ostentando seus luxuosos carros, roupas e residências que produzem efeitos subjetivos do futebol como um esporte que proporciona ascensão econômica, aspecto que é o único levado em consideração na hora de optar pelo futebol como profissão. E a ideia de que uma profissão permita ganhar tanto dinheiro quanto fama, com pouco estudo – assim como é o caso do próprio Neymar⁵, que não chegou a concluir o ensino médio por conta da profissão –, mesmo que em poucos casos, é algo muito atrativo aos jovens do contemporâneo, que não se encaixam no espaço-tempo-currículo escolar atual.

São muitas as questões que se colocam frente à experiência do jovem-jogador-aluno. Conceição (2015), Correia (2014), Melo, Soares e Rocha (2014), Soares *et al.* (2011) foram alguns dos trabalhos consultados que nos

mostram que ainda existem lacunas há serem preenchidas nos estudos sobre escolarização de jogadores das categorias de base de futebol, sobretudo, demonstram a necessidade de se produzir pesquisas que estudem a relação dos processos de subjetivação do jogador com a educação escolar. Desse modo, desejando contribuir com essa área de discussão, esse artigo busca explicar, para além dos sentidos da educação escolar de jovens-jogadores, as possibilidades escolares que se colocam frente à sua condição socioeconômica, e, ainda, como esse entrecruzamento de situações pode subjetivar a experiência do ser-aluno e ser jovem-jogador.

Método e Material

A cartografia parte do pressuposto de que pesquisar é intervir – o que não necessariamente decorreu em uma ação voltada ao campo – por entender que cartografar produz efeitos, tanto no pesquisador, quanto no sujeito pesquisado (PASSOS; BARROS, 2009). Para o cartógrafo, é só neste processo interventivo, no qual se acompanha a realidade do pesquisado por meio de uma imersão no campo, que se pode, de fato, compreender os processos que ali decorrem. E são esses processos que se constituem como cerne no método cartográfico, o que justifica a própria atenção no trabalho do cartógrafo, que é, por vezes, mantida “uniformemente suspensa”, afim de não focalizar a atenção somente em um objeto, mas na processualidade do campo (KASTRUP, 2009, p. 35). O pesquisador, quando vai a campo, sabe que aquilo que vê não tem um ponto de partida apenas pelo seu ingresso. O campo é um rizoma, um território existencial⁶ sem começo ou final, cabendo ao pesquisador

5. <http://www1.folha.uol.com.br/esporte/olimpiada-no-rio/2016/07/1795751-selecao-olimpica-de-futebol-estudou-mais-que-a-media-nacional.shtml>

6. O território existencial se configura por um modo de ser e estar no mundo e é composto por práticas e discursos agenciados a determinados espaços e instituições. Os territórios existenciais são durações, movimentos, resultantes de uma subjetividade territorializada. Esses movimentos subjetivos podem tanto se desterritorializar, encontrando outros modos de existir, quanto se sedimentar (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 118).

acompanhar os processos que ali ocorrem.

Nosso campo de pesquisa foi, de fato, um campo. Um não, mas vários campos. Campos de futebol, nos quais a pesquisadora principal desse estudo esteve diariamente durante os meses de novembro e dezembro de 2017 e março de 2018, cartografando o território existencial dos jogadores das categorias de base sub-15 – atletas até 15 anos de idade –, sub-17 – atletas até 17 anos de idade –, e sub-20 – atletas até 20 anos de idade e em transição para a equipe profissional – de um clube de futebol brasileiro da série A.

Os acompanhamentos diários foram registrados por meio de diários de campo, redigidos em todas as observações realizadas no Clube. Ancorado pelos princípios de uma observação cartográfica e tendo como pano de fundo conceitos como subjetivação, território, poder, disciplina, potência, entre outros, os diários relataram tudo o que os olhos captavam, o que o corpo pudesse sentir e o que os ouvidos podiam e não podiam ouvir. O dito, o não dito, os olhares atravessados, os lugares permitidos a se visitar, tudo isso constitui-se enquanto análise, tornando a própria experiência da pesquisa em algo a ser escrito.

A partir desses registros, foram convidados jogadores de cada uma das categorias para participar da pesquisa⁷ por meio de uma entrevista semiestruturada, que foi feita dentro do espaço do Clube, tanto com os jogadores, quanto com os treinadores de cada uma das categorias – identificados como treinador 1, treinador 2 e treinador 3 – além dos profissionais da coordenação das categorias de base do Clube⁸ – identificados como, profissional 1, profissional 2 e profissional 3. Foram elaborados dois modelos diferentes de entrevistas: um modelo produzido para os jogadores e outro para os

profissionais do Clube. As entrevistas foram gravadas, transcritas e divididas em categorias de análise a partir das temáticas recorrentes aos diferentes sujeitos e dos conceitos centrais a esse estudo, como supramencionado. Cada entrevista contou com perguntas formuladas tanto a partir de questionamentos próprios a cada plano/setor, que se deram frente dúvidas levantadas nas observações e redigidas em diário de campo, quanto com o intuito de responder questões que foram deixadas abertas em outras pesquisas sobre o tema, como é a questão da subjetividade. Ao total, foram entrevistados seis profissionais e dez jogadores. Destes dez jogadores, dois são do sub-15: JE e JO; cinco jogadores do sub-17: E, M, L, MS e PH; dois jogadores do sub-20: VG e PH, e um jogador profissional que atualmente está sem agremiação e que já atuou pelas categorias de base do Clube: LL.

O material que segue é resultado das observações realizadas, da análise dos diários de campo produzidos e das entrevistas feitas: uma cartografia do território existencial dos jovens-jogadores-sonhadores do futebol brasileiro.

Resultados

Quando se adentra o território existencial dos jogadores de futebol de base, algumas realidades se apresentam frente ao pesquisador... Muito se fala sobre os *pobres do futebol* que se tornaram ricos devido ao esporte, mas o que quase não se ouve e não se vê é a discussão em torno do processo que antecede a profissionalização, ou mesmo sobre os riscos que correm os jovens jogadores pobres ao escolherem fazer parte de uma categoria de base. Essa escolha implica em um investimento

7. Em relação aos aspectos éticos envolvendo a pesquisa, ela foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da instituição da qual os autores desse estudo fazem parte, sendo aprovado via Plataforma Brasil, de acordo com parecer consubstanciado de nº 2.369.711. Todos os participantes da pesquisa concordaram em dela fazer parte por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido

8. Sempre que nos referirmos aqui a Clube com a letra inicial maiúscula estaremos nos referindo ao clube de futebol no qual a pesquisa foi realizada. Adotamos essa estratégia para preservar as identidades dos entrevistados.

maior do que os gastos com material esportivo. Implica na escolha entre uma possível carreira/profissionalização em detrimento de uma educação escolar de qualidade.

Verificou-se com a pesquisa que não é possível vivenciar essas duas coisas quando se é um jovem-pobre-jogador e é para eles que algumas possibilidades são apresentadas durante a estada nas categorias de base como uma educação escolar possível.

Discussão

A escola do clube ou sobre a educação escolar clubística

Enquanto jogadores como JO, que residem com suas famílias, conseguem conciliar estudo em escola particular e futebol. São jogadores como JE, M, E, que têm uma maior representatividade da realidade futebolística brasileira: estudam na mesma escola que seus outros colegas de time, residem no alojamento do Clube e compartilham da mesma realidade socioeconômica de tantos outros meninos de classe baixa, que só conseguem conjecturar um futuro que envolva o futebol, como se esse fosse o único modo de existir profissionalmente. A aliança entre o problema econômico e social e o problema cultural que circunscreve a vida dos que sonham em tornarem-se profissionais do futebol é que determina o acesso, a permanência e o abandono da escola pelos jogadores de base, com um objetivo comum: o futebol como profissão. Nem só a condição socioeconômica, nem só a cultura própria do meio são determinantes, mas sim o complexo nó dessas relações.

Constatou-se, no período observacional, que não só os melhores jogadores são advindos de classes socioeconômicas mais baixas,

mas também são justamente esses os que apresentam algum tipo de “atraso” escolar referente à idade ou abandono escolar. Atletas que estão cursando 6º e 7º anos, com 19/20 anos de idade, são os jogadores que, apesar de ainda comporem as categorias de base, já estão atuando no time profissional, ou são os artilheiros de suas categorias, os camisas 10.

Eles não gostam de estudar, isso é certo. Os melhores, os atletas que mais se destacam em campo e em campeonatos eles têm uma dificuldade muito grande de estudar. São atletas de rendimento baixo na escola, problemas com falta, com comportamento na escola, isso dificulta um pouco o trabalho da gente. (Profissional 2).

Hoje, na categoria sub-20 existem sete jogadores que não concluíram o ensino médio, seja porque “Não tinha tempo né, vou fazer o CEJA” (fala do camisa 10 do sub-20), ou, porque “O futebol sempre foi minha prioridade. Até os professores já sabiam disso” (LL). Quatro desses jogadores estão atuando junto ao time profissional do Clube. Treinadores e profissionais entendem que os jogadores acreditam

que a partir do momento que entrar no clube eles acham que não precisam estudar mais, que já chegaram, já vão conseguir conquistar algum dinheiro. Infelizmente eles pecam nisso, são a minoria que leva a sério os estudos, o restante vai por obrigação e muitas vezes nem vão por não ser exigido pela própria família. (Treinador 2).

O que, em muitos casos, sustenta essa ideia é a própria bolsa-atleta⁹ recebida por esses jogadores. O valor difere, entre as categorias, mas recebem, em média, R\$100,00 na categoria sub-15. Ou, então, pelo salário que alguns já recebem para jogar na base. Os atletas da categoria sub-20 do Clube chegam a ganhar um salário de até R\$ 4.000,00 por mês. Às vezes,

9. Sobre o bolsa-atleta: <http://www2.esporte.gov.br/sneat/bolsaAtleta/sobre.jsp>.

esse valor supera o salário de alguém que fez curso superior. Nesse sentido, para os jovens-jogadores, o futebol, de fato, é mais atrativo. Oportuniza alcançar um *status* econômico – mesmo que por pouco tempo, mesmo que para pouquíssimos –, que dificilmente outra profissão que não necessite de estudo proporcionaria aos jovens-jogadores de realidades pobres, como é o caso de JE. Ele vislumbra “comprar uma casinha pra família”, com o valor da bolsa que recebe.

E é assim que se configura um grande problema na escolarização dos jovens-jogadores, ao anteporem o futebol aos estudos. São as faltas escolares que indicam que não há como conciliar um e outro, conferindo-lhes a mesma importância. Frente a esse problema, se colocam duas possibilidades de vivenciar a educação escolar para os jovens-pobres-jogadores: a educação para jovens e adultos, ou estudar no que chamamos de *escola clubística*.

A *escola clubística* é uma das estratégias adotadas por diversos clubes de futebol brasileiros na tentativa de “minimizar” os danos causados pelo futebol no processo de escolarização de seus jovens-jogadores. Se configuram enquanto uma relação de “parceria” entre escola – em geral, escolas próximas do alojamento das agremiações – e clube, nas quais é possível estabelecer uma relação mais próxima entre as instituições e “relevar” faltas dos jogadores.

O Clube estabeleceu uma destas relações de “parceria” com a escola que fica próxima à sua sede. Hoje, apenas os atletas que residem com os pais – e em alguns casos, até mesmo eles estudam –, em idade escolar, não estudam na escola clubística. Segundo informações levantadas nas entrevistas, durante o período em que chegam à base para realizar teste, até serem aprovados, ficam sem frequentar a escola, um período que dura entre duas a três semanas; quando aprovados são, então, matriculados na escola.

Todos os profissionais da agremiação

parecem concordar que “os clubes necessitam de uma escola parceira, até pra facilitar muitas situações” (Treinador 2). Essas situações vão desde faltas até mesmo tratamento diferenciado aos atletas, como apontaram os jogadores entrevistados. Quanto à frequência escolar, de acordo com Profissional 2, os jogadores têm mais faltas que o permitido na escola, mas sempre são tidas como justificadas, o que não os “prejudicaria” no seu entendimento.

Em relação à frequência, M explica que em períodos de campeonato é quase impossível conciliar a escola com o futebol:

Ano passado tínhamos uma sequência de jogos pela copa do Brasil, na segunda ia pra aula normal, na terça concentração, quarta jogo, aí quinta ia pra escola e sexta tinha jogo pelo catarinense, entendeu? Nós íamos pra escola duas, três vezes na semana.

Quando retornam para a escola, levam consigo um atestado que parece atestar mais que o motivo de suas faltas: atesta também que à escola se vai quando não há jogo, quando não há nada mais importante no calendário de competições, *quando se pode ir*. Essas situações se sustentam aqui, no futebol brasileiro, quando até uma concentração é mais relevante que ir à escola. Essas situações não acontecem em times como o Bayer Leverkusen¹⁰, que teve desfalque de um de seus destaques, o atleta Kai Havertz, de apenas 17 anos, em um jogo das oitavas de final pela *Champions League*, por conta de um teste escolar no mesmo dia da partida.

Contudo, não parece ser a baixa frequência escolar o que mais prejudica os jogadores, assim a “parceria” entre Clube e escola clubística.

Não vou querer mentir, não vou mentir pra você. Tem (ajuda), tanto é que os professor dão mais atenção pros jogador, às vezes não brigam porque é jogador e brigam com os outros. Tratam de um modo diferente. Eu

10. Informação obtida através da seguinte matéria: <https://www.foxsports.com.br/news/296305-jovem-do-bayer-leverkusen-perde-jogo-da-uefa-champions-league-por-conta-de-provas-na-escola>.

acho que de dar nota não, isso depende do aluno. Mas eu já percebi que a gente é tratado de modo diferente por alguns professores, não são todos. **Com o jogador é uma coisa e com o aluno é outra.** [...] acho errado eles dar mais atenção pra nós do que pros outros, porque assim como a gente precisa, os outros também precisam de atenção (E., grifos nossos).

Ao questionar M sobre como o Clube poderia potencializar a relação dos atletas com a escola, ele responde que:

Computador ajudaria. E **diminuir a ajuda na escola**, às vezes até as professoras acabam falando “pensa se tu tiver no estádio, quantas pessoas tu tem, qual matemática usar”. **Às vezes é chato, porque a escola não é só pra nós.** Se fosse só pra nós, tudo bem. Mas tem pessoas do nosso lado querendo aprender e falando toda vez de boleiro e de jogador e de clube, acaba se tornando chato. Até pra nós é chato. Imagina se pra nós já é chato, imagina pros meus colegas (grifos nossos).

Na tentativa de despertar o interesse dos jogadores sobre o conteúdo explicado, ou no tratamento diferenciado, os professores acabam afastando-os ainda mais, seja de seus outros colegas ou da própria escola, quando esse poderia ser um momento de trazer o atleta para outro espaço, produzir conhecimento que não se relacione com o futebol e expandir o círculo relacional que estabelecem apenas entre colegas de time. A escola atua de modo a afirmar que ao jogador cabe um território de conhecimento determinado. Um território que não se constitui de outros interesses, além dos interesses futebolísticos. Assim, pensamentos como esse também se agenciam: “no meu primeiro ano estudando [na escola clubística] acontecia bastante de ter briga e divisão de turma: ficava boleiro pra um lado e aluno normal do outro.” (M). O jogador não consegue se perceber como um “aluno normal”, quando os professores

não estabelecem um vínculo de professor-aluno com ele e, sim, de professor-jogador.

Há jogadores que discordam de M e que acreditem que tais ações são justificáveis, visto que **“o clube pode acabar mudando o foco do atleta do futebol pro estudo e aí atrapalhar o pensamento dele.** Se ele vai querer ser jogador ou estudar. **O clube deve motivar o aluno a ir na escola, mas não fazer da escola mais importante que o futebol.**” (L., grifos nossos). O próprio jogador entende que ao Clube, como equipamento coletivo, cabe o papel de gerenciar suas prioridades e sua vida, e que por estar o clube provendo sua formação esportiva, cabe ao jogador “aceitar” os efeitos de poder que dessa relação se agenciam; assim, é o clube – e o Clube – que determina qual o lugar e a importância que a educação escolar deve ocupar na vida de um sonhador que deseja *ser jogador*.

Este é um movimento que pode ser entendido como uma demonstração do *noopoder*¹¹, uma nova tecnologia de controle que desloca o controle anterior do *biopoder* sobre o corpo para um controle sobre o pensamento. Se anteriormente as tecnologias de controle moderavam nosso corpo enquanto matéria física, com o *noopoder* o que se tem é uma evolução das tecnologias de controle para um controle do imaterial, do subjetivo, da mente. “Os efeitos desse processo é que o ‘funcionamento’ de pensamento propagado pelo aparelho de captura segue a gramática neoliberal. O neoliberalismo, com sua axiomática, torna-se assim o ‘funcionamento correto’ de pensar” (HUR, 2013, p. 211). A educação escolar do jogador é moeda de troca nesse processo. Ao mesmo passo em que o jogador assimila que o clube está investindo nele, por ceder sua estrutura física para a formação esportiva, se percebe enquanto investimento, devendo, então, corresponder à lógica neoliberal clubística que lhe permitirá ter uma educação

11. *Noopoder* é um conceito proposto por Domenico Hur (2013) que demonstra os novos modos de controle aos quais o sujeito contemporâneo está exposto; um controle que, para além do corpo, é do pensamento.

escolar que não atrapalhe, que não produza diferença, que não seja mais importante que o futebol e que seja controlada não só pelo Estado, mas também pelos dirigentes. Vale ressaltar que ainda que o *no poder* não incida de forma exclusiva sobre os estudantes atletas, para eles, a pesquisa nos leva a crer que se constitui fator muito determinante, devido a ser mais uma ação pelo meio da qual o clube pode afirmar seu poder fora do espaço da agremiação.

Não tinha tempo né, vou fazer o CEJA

Os profissionais do Clube concordam que é a partir da categoria sub-17 que se intensifica a desvalorização da educação escolar, visto que é nessa categoria que a carga horária semanal de treinamentos aumenta para dois períodos. É também a partir dessa categoria que há mais atletas alojados do que residindo com os familiares.

A categoria do 17 treina o dia todo, aí tem atletas que estão atrasados no estudo e no ensino regular pra quem não concluiu ainda o ensino fundamental, é só de manhã. Ai ele não consegue estudar por ter o treino. Então a gente tem a obrigação de tentar colocar ele de alguma forma pra que ele estude. (Profissional 2).

Apesar de não ser algo mencionado, é consenso de quem vive no contexto futebolístico que, de modo geral, ao assinar um contrato de formação clubístico, o jogador cede contrato com uma educação escolar potente¹². É a partir dessa etapa que o ele “não consegue estudar porque tem treino, se exacerba e o ele não consegue treinar porque tem que estudar, se esvai”. E é por isso que temos de atentar para as diferentes territorializações (em sentido deleuzeguattariano) que fazem os jogadores ricos, como JO, dos jogadores pobres, como JE, VG, M, entre outros.

12. Potência e os termos derivados são tratados nesse artigo a partir do conceito de potência desenvolvido por Espinosa (1983).

13. Expressão usada pelo treinador 2 em uma das conversas sobre educação escolar dos atletas.

Para Conceição (2015, p. 101),

é no interior das franjas da classe operária, nas bordas da integração socioeconômica estável que são recrutados os jovens com êxito no esporte. A mesma situação no futebol foi evidenciada por Rial (2008), ao afirmar que o “futebol então fica sendo um projeto possível para uma larga faixa da população brasileira, a das camadas subalternas, que vai dos pobres até as camadas médias baixas.

O que foi observado no Clube confirma a constatação de que são jovens advindos de famílias de empregadas domésticas, vendedores, diaristas, mecânicos, os que com êxito são capturados no processo de formação. São jovens que “não passavam fome, mas passavam necessidade” (RIAL, 2008, p. 34). Os profissionais do Clube pouco levam essa realidade em consideração ao afirmar que os jogadores vão levando os estudos nas “coxas”¹³ até completarem 18 anos. Essa é a idade em que a instituição formadora não tem mais responsabilidade legal quanto à educação escolar dos atletas. E esse não é só um marco na vida do jogador, mas também, na dos profissionais do Clube que tentam culpabilizar o jogador por “levar os estudos nas coxas”. Mas comemoram também quando não precisam mais, legalmente, se responsabilizar por eles. Assim como a escola tem os seus “alunos-problema”, o Clube tem atletas que considera seus “jogadores-problema”: “tendo a maioria já deixa de ser responsabilidade nossa” (Profissional 2).

Então, quando a carga horária de treinamento se intensifica ao ponto de “não conseguir prestar atenção (na aula), parece que nada faz sentido” (M). Então, já nem a escola clubística é viável. O que sobra aos jovens-pobres-jogadores são instituições como o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Ela se torna a realidade educacional possível. Dos sete

atletas que não concluíram o ensino médio e que compunham a categoria sub-20, no período de pesquisa, dois optaram pelo supletivo. Um deles, o que agora já é parte do time profissional e tem atuado como destaque no time, acabou desistindo do CEJA. O outro está para concluir o ensino médio via supletivo particular¹⁴.

Esse último, um goleiro, foi convocado, no ano de 2016, para realizar uma espécie de teste na seleção brasileira de futebol sub-17. Ele, assim como os outros atletas convocados passaram um tempo na Granja Comary para que a comissão técnica da seleção pudesse avaliá-los, acompanhar o entrosamento com outros atletas. Ao final desse primeiro momento, os jogadores passavam mais uma vez por uma seleção, na qual ou eram dispensados, ou iriam representar a seleção durante um campeonato. O goleiro foi dispensado. Os responsáveis pela seleção entraram em contato com profissionais do Clube. Eles explicaram que o motivo de sua dispensa era porque o jogador não conseguia se expressar muito bem e não “falava adequadamente”, também não se “entrosou” com o restante dos atletas. O profissional 2 atribui essa falta de “entrosamento” à realidade socioeconômica precária e à triste história de vida do goleiro, que teve de mudar-se de casa por conta de ameaças que recebia de garotos do bairro violento onde morava (Diário de Campo 2). Foi após a dispensa da seleção que demonstrou interesse por dar continuidade aos estudos.

De acordo com estudo realizado por Gomes e Garcia (2014), os CEJA, hoje, são frequentados, em sua maioria, por jovens de 18 a 25 anos, e que evadiram do ensino médio regular por necessidade de trabalhar. “Quanto à renda familiar, a maioria das famílias (59% - 27 alunos) apresenta uma renda de até 2 salários mínimos nacionais” (GOMES; GARCIA, 2014, p. 478), como é o caso do jogador acima citado.

Nos CEJAs, como medida de agilizar a conclusão da educação escolar em nível de ensino médio, a carga horária é reduzida cerca de 50%. Para que isso seja possível, os professores precisam privilegiar os conteúdos que consideram mais importantes.

Dessa maneira, perde-se a oportunidade de proporcionar uma formação ampla nos âmbitos histórico, cultural, social e humano, por meio de temas científicos que promovam uma maior consciência do papel da ciência, da tecnologia e do cidadão na sociedade e no ambiente. Os conteúdos trabalhados de maneira fragmentada impedem uma visão mais ampla do conhecimento. [...] Tal fato contribui para a alienação do aluno-trabalhador e para a perpetuação das desigualdades sociais relacionadas com a divisão do trabalho. A soma desses fatores leva a EJA a ser considerada uma modalidade que muitas vezes confere “certificação vazia”, pela falta de rigor e seriedade. Uma modalidade de inclusão aparente que fornecerá “a justificativa pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existências”. (KUENZER, 2005 *apud* GOUVEIA; SILVA, 2015, p. 754).

A verdade é que nada garante que em outras realidades escolares se consiga produzir uma “visão mais ampla do conhecimento” simplesmente por serem instituições de ensino regular. Porém, essa é a realidade dos alunos dos CEJA. E é o CEJA a realidade possível para jogadores que demoram a perceber a importância da educação escolar e são banidos das instituições de ensino regulares. Nesse tempo que passam distantes da escola, e na medida em que o sonho de *ser jogador* mostra-se difícil de ser alcançado do modo como se havia sonhado, são os supletivos que oferecem ao jogador a possibilidade de voltar a estudar.

14. Não foi possível realizar entrevista ou acompanhamento desses atletas por estarem atuando junto ao grupo de transição para o time profissional, de modo que quase não estavam junto da categoria sub-20, nos momentos que realizou-se observação.

A experiência do jogador-acadêmico

Vimos, até aqui, que a educação escolar para os jovens-jogadores está em segundo plano. O sonho se agencia como algo mais viável e importante do que o estudar, principalmente na vida de jovens-sonhadores que advêm de famílias pobres.

Poucos são os que se arriscam a fugir da norma produzida pelo *kit de perfil-padrão*¹⁵ do jogador de futebol brasileiro e assumir outra postura que não a do “para quem joga, terminar o ensino médio já é grande coisa” (Diário de Campo 8). Isso explica a difícil tarefa de encontrar material sobre a temática jogador/atleta e ensino superior. Mas, mesmo sendo um pequeno número, os jogadores universitários existem e diferem dos outros que atribuem a possibilidade do *aprender* apenas no caso do sonho os frustrar: “pra poder, se um dia não der certo no futebol, fazer uma faculdade” (PH).

No período da realização da pesquisa, eram três os jogadores que cursavam graduação em Educação Física: VG e GP da categoria sub-20 e L da categoria sub-17. Dos três, é só VG que advêm de família pobre. Os três possuem bolsa de estudo que o Clube conseguiu, estabelecendo parceria com uma universidade comunitária da cidade. Porém, nem mesmo a bolsa escolar tornou possível a continuidade aos estudos para VG e GP, visto que, em conversa posterior ao período de pesquisa, os dois relataram que precisaram trancar o curso, pois já não era mais possível intercalar a rotina de competições com as aulas, mas que logo pretendiam voltar. L conta que tem faltado a muitas aulas e que o tempo de estudo é curto, e pretende, no próximo semestre, diminuir a quantidade de matérias para não precisar trancar a matrícula da graduação, para que ela ainda seja uma possibilidade em sua vida. Os três atletas reconhecem a diferença que a educação produziu em suas vidas.

15. Termo cunhado por Suely Rolnik (1997).

Para que essa diferença seja produzida, a condição do jogador universitário se apresenta como desterritorialização dos sentidos que se agenciam no território do *ser jogador*. Tal movimento pode ser compreendido pela ótica das linhas que habitam os territórios existenciais. São elas: as linhas duras, flexíveis e linhas de fuga.

A linha dura ou segmentária é aquela que recorta nossa vida em segmentos bem delimitados: criança ou adulto, trabalhador ou empresário, homem ou mulher, branco ou negro, centro ou periferia – são os códigos binários ou representações molares que nos definem. A linha flexível diz respeito a micro-desvios, limiares ínfimos, molecularidade das crenças e desejos, da percepção e dos afetos: é todo um mundo de agitações e variações, de franjas incertas e pequenas mutações intensivas [...]. Por fim a linha de fuga ou nômade, é aquela que foge e faz fugir um mundo, “como se alguma coisa nos levasse, através dos segmentos, mas também através de nossos limiares, em direção de uma destinação desconhecida, não previsível, não preexistente”. [...] As três linhas são iminentes, estão emaranhadas. Elas nos definem e nos constituem, mas também nos arrastam para longe de nós mesmos, elas nos prendem ou nos liberam, nos cristalizam ou inventam para nós uma saída. (PELBART, 2014, p. 158).

Assim se coloca a experiência universitária para jovens-jogadores, enquanto uma desterritorialização que os faz experimentar, ao mesmo tempo, as linhas duras, seja pela cisão que se põe entre *jogador ou acadêmico* – como se não pudesse existir um devir em que um mesmo corpo paire sobre esses dois territórios –, seja pela linha de fuga ser justamente a busca por uma *instituição* de ensino reguladora e produtora de corpos dóceis que acaba por aproximar a linha de fuga de uma territorialização – leia-se aqui, um modo de existir – dura. É ainda a experiência universitária que se apresenta como uma experiência potente.

É importante atentar que as linhas duras

também se constituem em nós mesmos. Então, não é questão de querer destruí-las. É questão de entender que elas se constituem não só de equipamentos coletivos, mas também de agenciamentos produzidos por nós. A linha flexível pode ser um outro caminho pelo qual a linha dura pode se fazer existir, “reeditando pequenos fascismos de bando” (PELBART, 2014, p. 159). Como Pelbart postula, é difícil não colocarmos a linha de fuga em detrimento das outras. Mas não há linha que só produza “libertação”, assim como é a relação do jogador-acadêmico, que produz devir na recorrência a uma instituição que diz como pensar e sobre o que pensar.

Contudo, mesmo que as instituições de ensino (fundamental, médio, superior) sejam espaços pelo meio dos quais podemos nos enrijecer e docilizar, não se pretende prosseguir com este texto batendo na mesma tecla dos que todo o tempo criticam a escola e a Universidade, quando nós mesmos, possivelmente, só estejamos nos forçando a pensar porque estamos em uma delas. É assim também que se faz possível entender o conceito de *linhas* em Deleuze e Guattari (1997). As linhas são emaranhadas em nós mesmos. Só pensamos, hoje, no pouco tempo que de fato pensamos, porque nos disseram antes como pensar. Se nos interessamos pelo assunto da educação escolar é precisamente por reconhecermos sua importância. Não é a escola que precisamos destruir, mas a posição em que nos colocamos frente a ela.

Da miséria em que vivem muitos jogadores, não é a miséria econômica a que mais assusta. É a miséria sociocultural, educacional, ética, miséria de devir, de produzir diferença. É preciso então reconhecer o movimento potente que é se desprender dessa miséria, ao buscar a graduação, mesmo que “o pensamento não resulta da boa vontade do pensador em relação à verdade” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 157) são espaços como o da universidade

que, por vezes, nos forçam a pensar.

a pessoa que me tornei hoje é muito referente a isso. Ajudou muito no meu comportamento, saber falar em público, interagir mais com as pessoas, tanto na parte profissional quanto fora, a faculdade me ajudou muito. Tô no segundo período, ficaram três disciplinas pra fazer do primeiro. Fui bem nos trabalhos teóricos [...] estudo bastante no final de semana. Daí acabava abdicando da minha folga pra estudar. Tem um menino que mora comigo (refere-se a GP) e a gente sempre estudava junto. [...] (quanto aos modos de pensar) É algo que a faculdade e o futebol me fez mudar, antes eu era muito estressado, brigava bastante. Lá em Porto Alegre mudei um pouco, mas acho que a faculdade foi o que mais mudou meu modo de ver as coisas. **A faculdade expande nossa cabeça.** (VG, grifos nossos).

Como afirmam Deleuze e Parnet (1998, p. 15), “a verdade depende de um encontro com alguma coisa que nos força a pensar e a procurar o que é verdadeiro”. Entendemos que é assim que a experiência da universidade se coloca para esses jogadores, ou seja, como um encontro. E quando falamos da universidade, não é dela enquanto local, enquanto um espaço com professor dentro de sala de aula, que falamos. Só isso não produz uma fabulação criadora, isto é, o pensamento de fato. Falamos, sim, da experiência para a qual esses jogadores se lançam, dos encontros que fazem com outros territórios que não o das quatro linhas, do desejo por algo a mais do que a experiência do ser jogador. É o desejo que produz devir. “O desejo, as linhas do desejo, as máquinas desejantes são a permanente geração de algo que ainda não se cristalizou” (BENEDETTI, 2007, p. 103).

Quando o futebol institucionalizado captura as forças produtivas, captura o desejo dos jovens-jogadores e os torna um “processo de produção de reprodução”. É o ser acadêmico que lhes possibilita pairar sobre outros territórios, a não se cristalizarem, a agenciarem

a experiência do ser jogador, não enquanto reprodução, mas enquanto linha de fuga, e os fazem “abdicar da folga para estudar”, fazer o pensamento pensar (BENEDETTI, 2007, p. 95).

alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico, tornando-se sensível aos signos da doença (IBID., p. 4). Nessa lógica, tudo o que nos ensina algo emite signos. [...] Se, com efeito, aprender é uma atividade receptiva, que ocorre como choques entre signos a serem decifrados e acontecimentos, então, [...] aprender *com* outrem é embarcar num devir que intensifica os envolvidos numa aliança de questionamentos, e não de adesões recíprocas.

Nessa lógica, ainda, os jogadores-universitários só se territorializam de tal modo porque se tornam sensíveis aos signos da universidade, se deixam afetar ao ponto de *sentir expandir a cabeça*. Sem dúvida, essa territorialização se configura como algo de difícil conciliação com a prática esportiva:

Muito difícil, tem pessoas que conseguem, mas acho muito difícil. Aí pensei assim, como aqui dá faculdade de graça, prefiro, pra não ficar parado de estudar, **acho que é muito ruim ficar parado, sem estudar, sem buscar um conhecimento novo**. [...] Mas eu tenho a intenção de manter porque **não gosto de ficar parado**. (GP, grifos nossos).

Apesar disso, preferem encontrar maneira de dar continuidade à experiência, seja cursando duas ou três disciplinas, do que “ficar parado”. Essa é outra coisa que chama atenção em como os jogadores agenciam esse devir. Para eles, a busca pela universidade não é a busca pelo diploma, como o é para tantos jovens que “priorizam” o ensino superior em suas vidas. Como o futebol é o sonho, o futuro profissional, a universidade é a busca pelo conhecer, pelo *expandir a cabeça*. O diploma se consegue “se der”, se sobrar tempo. Isso não

significa que o diploma nunca seja aspiração de atletas. Não. O que a pesquisa nos leva a concluir é que em regra geral o diploma não constitui o desiderato central dos que buscam a universidade, pois o fazem quando sentem que correr dentro de campo e movimentar o corpo não é o suficiente. Para os jogadores-universitários isso, por si só, não se configura quanto movimento. É o devir-estudante o que os mobiliza, o que os deixa inquietos. O que desejam é o *forçar o pensamento a pensar*.

Mas como se trata de movimento do corpo que caracteriza o *ser jogador* e não o movimento do cérebro – referimo-nos aqui a um movimento do pensamento para além do contexto futebolístico –, sentem-se na obrigação de justificar a escolha de estudar.

eu queria uma experiência nova. Foi até uma surpresa pros meus pais, porque assim, eu tô longe de casa pra tentar uma vida no futebol e eu sei que eu tenho que dar prioridade a isso. Tô longe da minha família, buscando um sonho, então eu tenho que dar prioridade a isso. Mas eu gosto de estudar... (GP).

Em todas as vezes que nos deparamos com esse trecho sentimos esse peso da escolha por estudar. “Eu gosto de estudar”, mas sei que preciso dar prioridade ao futebol, “Eu queria uma experiência nova”, mas preciso dar prioridade ao meu sonho. É mais do que uma justificativa que dão para si. É uma justificativa que dão para os pais, para o Clube... A formação futebolística se caracteriza como uma experiência às avessas, no caso dos jogadores-universitários. Não é uma relação baseada nos pais terem que induzir o filho a estudar. É o contrário disso. São todas as forças que habitam o território do *ser jogador* o forçando a priorizar a bola, o forçando a buscar o sonho. Assim, ele se vê forçado a justificar a escolha do estudo porque no território do *ser jogador* não cabe o *estudar*.

Mais uma vez, isso é coisa do futebol brasileiro. Não é novidade para ninguém que

diferente do *modus operandi* pelo qual se produzem jogadores no Brasil – a docilização do corpo, o exercício do corpo e a negação do pensamento etc. –, os Estados Unidos apresentam um modelo *sui generis* de formar atletas. Lá, o que dita o jogo não é o rendimento dentro de campo, mas sim o rendimento escolar dos atletas, que só são convidados para integrar as melhores equipes (seja de qual esporte for, mas o caso mais comum é o do futebol americano e do basquete) conforme suas notas e comprometimento com a formação escolar, já que o recrutamento de atletas profissionais se dá por meio das ligas escolares e universitárias.

Todavia, uma (trans)formação não é de interesse do mercado futebolístico, tal como não é do interesse desses equipamentos coletivos que o jogador tenha uma formação perpassada por uma educação enquanto movimento que produza alteridade. O que conta para o futebol institucionalizado são os pontos marcados dentro de campo e não se seu jogador consegue gerenciar a si mesmo sem precisar de um agente esportivo, ou que entenda que mesmo com toda sua dedicação e mesmo tendo sacrificando tanto de si e de seu tempo, é muito pequena a probabilidade de se tornar um jogador profissional.

Desse modo, ao mesmo tempo em que o Clube oferece bolsas de estudo para os atletas, produz um território existencial pelo meio do qual se faz tarefa difícil a de conseguir *expandir a cabeça*. O controle ocorre por meio de tecnologias sutis que agenciam a procura por outras experiências, como a do devir-acadêmico, enquanto falta de comprometimento com o futebol. Os próprios jogadores percebem que mesmo sendo uma boa ação a de oferecer bolsas escolares, isso não se configura enquanto um encorajamento: “Aqui eles não incentivam muito a fazer faculdade. Falam que é bom se a gente quiser, mas não tem um incentivo” (PH). O papel do clube formador não deveria ser apenas o de oferecer instrumentos como

bolsas de estudo, mas produzir um território em que seja realmente possível usufruí-las. Do mesmo modo se coloca a escola clubística, que é uma ação do Clube pensada para “facilitar” a vida do *ser jogador* e não o *devir-estudante*.

Nesse sentido, falas como “o jogador ele não se preocupa em estudar é uma coisa de praxe [...] Acho que é uma questão cultural e uma questão do jogador ser vagabundo” (Treinador 1) são comuns. O tempo todo o jogador é culpabilizado, é “porque o jogador é burro”, “porque o jogador não se interessa em estudar”, “porque jogador não tem cultura” – como se cultura e inteligência fossem coisas que se portam como um casaco no corpo. Os clubes formadores constituem um campo no qual é escassa a possibilidade de produzir alteridade, de desviar, traçar linhas de fuga. Mas, *produzir diferença*, produzir transformação na formação é o que pouco se vê no futebol. O que desejam os clubes é formar jogadores-espectadores.

Emprega-se, aqui, o termo *espectador* no sentido que lhe dá Rancière (2014), para aproximar essa reflexão desenvolvida por ele à realidade dos jovens-jogadores. Rancière apresenta o paradoxo que se dá à condição de espectador, a partir de teorizações feitas por outros autores. Do mesmo modo que não há espetáculo sem espectador, o espectador – não enquanto função atribuída por Rancière, mas por função que assumem socialmente – pouco produz enquanto assiste o espetáculo do outro.

olhar é o contrário de conhecer. O espectador mantém-se diante de uma aparência ignorando o processo de produção dessa aparência ou a realidade por ela encoberta. [...] é o contrário de agir. O espectador fica imóvel em seu lugar, passivo. Ser espectador é estar separado ao mesmo tempo da capacidade de conhecer e do poder de agir. (RANCIÈRE, 2014, p. 8).

O que propõe Rancière é que a experiência do espectador aconteça de outro

modo, que possa se afetar pelos movimentos dos atores, produzir fabulação criadora a partir da performance que se mostra. E é assim também preciso constituir a experiência do jogador em uma formação clubística que se proponha ser (trans)formadora, fazendo viver “um espetáculo estranho [...]. Assim, será obrigado a trocar a posição de espectador passivo pela de inquiridor ou experimentador científico” (RANCIÈRE, 2014, p. 10).

Trata-se, portanto, de modificar “as formas sensíveis de experiência” do território do *ser jogador*, fazendo com que a (trans)formação produza potência, produza drama, produza implicação do jogador em seu processo de (trans)formação, não mais ocupando o lugar de espectador, mas de *espectador emancipado*. É no investimento de uma nova composição do território existencial do *ser jogador* que poderemos ver muitos outros devires de jogadores-acadêmicos *expandindo a cabeça*.

Considerações finais

Diferente do que tantos de nós pensamos, não é nada fácil a tarefa de sonhar. Sonhar *ser jogador* é sucumbir o múltiplo do que se é para adequar-se aos desejos clubísticos, que só aceitam que se seja pouco, que se movimente enquanto corpo e não enquanto mente. É adaptar à fala para sentir-se aceito no grupo e trocar o dizer muito, para proferir um discurso de coletivização do *eu*. É vestir-se, mais do que roupas de grife, subjetivamente de um padrão. Ser jovem-jogador implica em entregar seu corpo a uma instituição formadora que o diz como ser, como falar e como não-pensar. E quando se quer pensar, fazer o *cérebro expandir*, precisa justificar-se, para que família e clube não atribuam a esse *devir* a falta de comprometimento.

O que querem os clubes formadores é implementar a formação institucionalizada como a única possível para *ser jogador*. Assim, não há outra saída para poder sonhar.

É preciso passar por cada etapa da formação, e cada etapa possui tecnologias de controle e de captura de forças que engessam discursos e práticas homogeneizantes, agenciando uma despotencialização do ser como necessária para poder continuar a sonhar. Mas se não é possível *jogar* sem render-se aos maiores, se não é possível produzir devir-estudante-atleta dentro dos clubes formadores como uma das características que compõem o *kit* de perfil-padrão, como proceder? Essa tarefa poderia ser mais fácil se além de vender xampu anti-caspa, Neymar e Messi vendessem também a ideia da educação como intrínseco ao *ser jogador*. Para isso, seria necessária uma reformulação dos ideais futebolísticos, um movimento que se constituiria de linhas de fuga.

Onde está aquela pequena linha heterogênea que escapa ao sistema, qual o elemento que vai desempenhar o papel de singularidade, o que é aquilo que fará o conjunto fugir? Nesse sentido, é sempre de uma política que se trata, de um protocolo de experimentações, através da voz, do som, dos gestos, dos devires mais insólitos. A pergunta não é o que quer dizer, mas como se entra, como se sai, como se foge, como se escapa – ou seja, mais do que posições, estados do desejo em relação a uma máquina, a máquina da justiça, a máquina familiar, a máquina capitalista, a máquina tecnocrática... Que linhas, que processos, que caminhos, que adjacências se inventa ao abrir os becos sem saída, ao desbloqueá-los. (PELBART, 2014, p. 160).

O que é preciso fazer para que mais jogadores sintam o *cérebro expandir*? Quais são os becos que precisam ser desbloqueados? Que linhas seguir?

Sonhar em viver do futebol no país do futebol não seria um problema tão grande se esse esporte não fosse mais um dos equipamentos coletivos que maquinam subjetividades e produzem corpos dóceis. Não é necessário noventa minutos dentro de campo para perceber que, dos milhares de jovens-

sonhadores, poucos serão os que se tornarão jogadores profissionais. Mas é possível afirmar que todos esses jogadores de categorias de base terão seu processo de escolarização atravessado pelo futebol, sendo ele sempre a primeira opção em comparação com a da escola. Contudo, é perceptível que, mais uma vez, os jovens jogadores de classes sociais menos favorecidas acabam sendo muito mais prejudicados quando o sonho da bola não se materializa.

É preciso pensar em outras estratégias educacionais que levem em consideração as necessidades dos alunos-jogadores, mas que não sejam extremas como as escolas clubísticas nem como os supletivos, para que afirmações como essa não se propaguem ao ponto de produzirem efeitos subjetivos em

massa: “– É muito puxado, não tem como. [...] Pra quem joga, terminar o ensino médio já é grande coisa!” (Diário de Campo 8).

É preciso pensar em possibilidades educacionais e futebolísticas que escapem das estratégias do *noo poder* serializantes da formação clubística, que não forcem os jovens-pobres-jogadores a optarem entre ser “aluno normal” ou jogador. E que, assim, a escola e futebol possam ser territórios possíveis quando se deseja expandir a cabeça, quando se deseja o *não lugar*, ou o lugar diluído em pluralidade, em lugares, em pessoas, em encontros. Uma escola e um futebol que, de fato, se preocupe com uma transformação do jovem-estudante-jogador, que atenda “a emergente realidade do mundo da vida” (BERTICELLI, 2010, p. 25).

Referências

BENEDETTI, S. **Entre a educação e o plano de imanência de Gilles Deleuze e Félix Guattari: uma vida.** 2007. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BERTICELLI, I. A. **Educação em perspectivas epistêmicas pós-modernas.** Chapecó: Argos, 2010. 340 p.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Bolsa-Atleta, maior programa de incentivo direto ao atleta no mundo.** Disponível em: <http://www2.esporte.gov.br/sneat/bolsaAtleta/sobre.jsp>. Acesso em: 15 mar. 2017.

CONCEIÇÃO, D. M. **O estudante atleta: desafios de uma conciliação.** 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CORREIA, C. A. J. **Entre a profissionalização e a escolarização: projetos e campo de possibilidades em jovens atletas do Colégio Vasco da Gama.** 2014. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs.** v. 4. São Paulo: Editora 34, 1997. 200 p.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1998. 179 p.

ESPINOSA, B. **Ética.** São Paulo: Abril Cultural, 1983. 393 p. (Coleção Os pensadores).

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1996. 296 p.

FOX SPORTS. **Jovem do Bayer Leverkusen perde jogo da UEFA Champions League por conta de provas na escola**. 2017. Disponível em: <https://www.foxsports.com.br/news/296305-jovem-do-bayer-leverkusen-perde-jogo-da-uefa-champions-league-por-conta-de-provas-na-escola>. Acesso em: 28 jul. 2018.

GOMES, A. T.; GARCIA, I. K. Aprendizagem significativa na EJA: uma análise da evolução conceitual a partir de uma intervenção didática com a temática Energia. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v.19, n. 2, p. 289-321, ago. 2014.

GOUVEIA, D. S. M.; SILVA, A. M. T. B. A formação educacional na EJA: dilemas e representações sociais. **Ensaio pesquisa em educação em ciências**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 749-767, dez. 2015. Doi:10.1590/1983-21172015170310.

HUR, D. U. Da biopolítica à noopolítica: contribuições de Deleuze. **Lugar Comum**, Rio de Janeiro, n. 40, p. 201-2015, 2013.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

MELO, L. B. S.; SOARES, A. J. G.; ROCHA, H. P. A. Perfil educacional de atletas em formação no futebol no Estado do Rio de Janeiro. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 4, dez. 2014.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PELBART, P. P. A arte de viver nas linhas. In: RENA, A.; RENA, N. (org.). **Design e política**. Belo Horizonte: Fluxus, 2014. p. 158-160.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014. 130 p.

RANGEL, S. **Seleção olímpica de futebol estudou mais do que a média nacional**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/esporte/olimpiada-no-rio/2016/07/1795751-selecao-olimpica-de-futebol-estudou-mais-que-a-media-nacional.shtml>. Acesso em: 25 mar. 2017.

RIAL, C. Rodar: a circulação dos jogadores de futebol brasileiros no exterior. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 14, n. 30, p. 21-65, jul.-dez. 2008. Doi: 10.1590/S0104-71832008000200002.

ROLNIK, S. Toxicômanos de identidade: subjetividade em tempo de globalização. In: LINS, D. (org.) **Cultura e subjetividade**: saberes nômades. Campinas: Papius, 1997. p. 19-24.

SOARES, A. J. G. et al. Jogadores de futebol no Brasil: mercado, formação de atletas e escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 33, n. 4, p. 905-921, dez. 2011. Doi: 10.1590/S0101-32892011000400008.

VEIGA-NETO, A. **Educação pós-modernidade**: impasses e perspectivas. 2006. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/EducacaoePosModernidadeVeigaNeto.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

Submetido em 1º de novembro de 2018.

Aprovado em 9 de março de 2019.