



Sociabilidades em negociação: sobre raça, gênero e masculinidades na periferia urbana de São Carlos / SP

Sociabilities in negotiation: about race, gender and masculinities in the urban periphery of São Carlos / SP

Me. Thalles Vichiato Breda¹

Contexto da pesquisa

O presente relato é fruto da pesquisa de mestrado (2016-2018), intitulada *Articulações entre a produção do espaço urbano e a gestão do social: agentes e escalas na produção do PMCMV em São Carlos/SP*² (BREDA, 2018). Investigou-se o Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV), em São Carlos³, especialmente os bairros fomentados pelo Faixa 1 – Habitação de Interesse Social –, desde sua concepção institucional e suas negociações com as diferentes esferas e agentes: estaduais e municipais, públicos e privados. Por outro lado, houve uma preocupação em compreender como esta engenharia organizacional dialogava com os beneficiários e seu cotidiano.

Dentre o três bairros construídos pelo Faixa 1, em São Carlos, optou-se por investigar o Jd. Zaváglia⁴, uma vez que havia uma ONG que possibilitou a entrada em campo. Com o desenvolvimento da investigação, a instituição tomou centralidade, revelando vínculos com o PMCMV, o capital imobiliário e as formas de gestão e ordenamento social contemporâneo da periferia⁵. Assim, os relatos apresentados partem da minha experiência na ONG, no que se refere às formas de ordenamento social⁶, a partir de marcadores sociais, tais como raça e gênero. Tomarei como ponto de partida algumas reflexões sobre o corpo

1 Graduado em Ciências Sociais com ênfase em Sociologia e Ciência Política pela UFSCar. Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UFSCar. E-mail: thallesvbreda@gmail.com

2 Pesquisa orientada pela Profa. Dra. Isabel P. H. Georges.

3 Localizada na porção centro-leste do estado de SP, com 222 mil moradores (IBGE, 2010).

4 Inaugurado em 2011, localiza-se no extremo sudoeste da cidade de São Carlos, marcado pela segregação socioespacial e precariedade de equipamentos públicos e privados, conta com mil unidades habitacionais. O eixo sul/sudoeste é historicamente marcado pela vulnerabilidade socioeconômica. Atualmente este cenário continua se desenvolvendo, impulsionado principalmente pelo PMCMV Faixa 1. Campo realizado entre 10/2016 a 08/2017.

5 Sobre o contexto geral da pesquisa e seus desdobramentos, consultar Breda (2018).

6 Por ordenamento social compreende-se um complexo orgânico de práticas, não apenas um conjunto de comportamento isolado (SILVA, 2004). Embora se entenda a importância das formas de ordenamento moldadas no âmbito do tráfico, das experiências na rua ou igrejas, etc., refiro-me neste momento às sociabilidades moldadas no âmbito da ONG.



do pesquisador em campo e as negociações entre as diversas formas de (re) produção de sociabilidade e subjetividade.

A exposição está dividida em duas cenas, uma voltada às questões de raça e, a outra, de gênero. Deste modo, busco explorar como os marcadores sociais podem proporcionar diferentes aproximações ou rejeições entre o pesquisador e os interlocutores (WACQUANT, 2002) e como estão em negociação na produção de identidades e do ordenamento social intermediada pela ONG e os possíveis diálogos com o bairro em questão.

CENA I. “Tio, você é repórter?” – o branco no imaginário social

Neste primeiro momento utilizo-me da raça como um marcador social. Compartilhando dos apontamentos de Guimarães (2002) sobre a “condição negra” nacional a qual está submetida à massa do proletário negro, as condições de classe e raça (como constructo social) se misturam e se confundem por alguns motivos. O primeiro seria a “metamorfose do escravo”, ou seja, a persistência da “sociedade de classes”, de relações servis, do preconceito e dos ritos próprios à ordem escravocrata abolida no final do século XIX. O autor defende que a ideia de classe não se refere à do pensamento sociológico que a associa a uma ordem competitiva e sim a uma ordem de classes que tem por princípio a desigualdade de direitos individuais.

Desta forma, Guimarães (2002) pontua que no Brasil a discriminação racial se confunde com a discriminação de classes na medida em que os indivíduos são compreendidos como pertencente à ordem desigual de direitos, da distribuição da honra e dos prestígios sociais. Assim, na nossa sociedade capitalista e moderna, permanece “razoavelmente intacto” uma ordem hierárquica que privilegia o branco. Os marcadores de classe sociais (e econômicas) não foram/são capazes de apagar os efeitos da racialização.

No processo de formação racial brasileiro configurou-se uma segregação racial, produzindo espaços para brancos e espaços para negros (soma das categorias pardas e pretas). Segregação impulsionada também pelas imigrações, mecanismos de mercados (preços do aluguel, transporte, oferta de serviços públicos) e políticas públicas (GUIMARÃES, 2002).

Antes de entrarmos propriamente nas minhas percepções de campo, gostaria de pontuar duas características sobre raça e classe (agora no sentido econômico), em São Carlos, que colaboram para a nossa análise.

Raça/Cor	Brasil	São Carlos	Região Sudoeste
Branços	91.051.500 47,7%	161.948 73%	11.615 46,5%
Negros	96.795.300 50,7%	57.927 26%	13.010 52,5%
Outros	2.885.894 1,6%	2.075 1%	250 1%
Total	190.732.694 100%	221.950 100%	± 25.000 ² 100%



Fonte: Elaboração própria. Dados: IBGE, 2010.

* Cálculo baseado nos setores censitários do IBGE. Os dados do IBGE são de auto declaração. Soma-se aos bairros da Região Sudoeste (Jardim Presidente Collor de Mello; Planalto Verde; Cidade Aracy; Antenor Garcia; Jd. Zaváglia; Eduardo Abdelnur) o bairro do CEAT. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/painel>. Acessado em: 24/04/2018

Ao somar a população residente dos setores censitários apontou-se para um total de 23.804 pessoas. Ao somar as categorias de raças nos mesmos setores houve um total populacional de 24.625 pessoas. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/painel>. Acessado em: 24/04/2018.

Observamos na **Tabela 1** a composição racial da população brasileira, de São Carlos e da Região Sudoeste. É preciso pontuar que os dados são de 2010, logo, ainda não existiam os bairros Jd. Zaváglia, Eduardo Abdelnur e Planalto Verde. Notamos que em São Carlos há uma taxa elevada de brancos em relação à taxa nacional, 73% e 47% de brancos, respectivamente. Outro dado interessante é que a região estudada comporta mais de 25% da população negra do município e mais que 50% da população daquela região. Nota-se a espacialização do negro, localizando em bairros específicos, precários e segregados. Na **Tabela 2**, a seguir, apontamos como a raça se relaciona com o rendimento nominal mensal.

Tabela 2: População residente de 10 anos ou mais - Classes de rendimento nominal mensal - Cor ou raça, São Carlos, 2010.

Cor/raça	Rendimento nominal mensal, 2010 – em salário mínimo (R\$ 510,00 para 2010)						Total
	¼ - 1	1 a 3	3 a 5	5 a 10	10 a 20	20 >	
Branco	18.588 18%	52.398 52,5%	14.237 14,5%	10.048 10,5%	3.411 3,5%	977 1%	99.659 100%
Negro	9.419 41%	10.037 43%	2.401 11%	933 4%	206 0,8%	48 0,2%	23.044 100%
Outros	221 16%	629 45%	218 16%	210 15%	83 6%	26 2%	1.387 100%
Total	28.228 23%	63.064 50,7%	16.856 13,5%	11.191 9%	3.700 3%	1.051 0,8%	124.090 100%

Fonte: Elaboração própria. Dados: IBGE, 2010.

Se compararmos as distintas categorias de raça com o rendimento nominal mensal em São Carlos, observamos que a categoria branca tem 60% da sua população com rendimento ao passo que a categoria negra tem apenas 40%. Logo, a população negra tem menor acesso ao rendimento. Notamos também que apenas 5% da população negra tem rendimento nominal mensal acima de 5 salários mínimos. Em números absolutos isso se traduz em 1.118 negros e, para a população branca, 14.450 pessoas (15%). Ainda é possível notar que 41% da população negra tem seu rendimento nominal mensal entre ¼ a 1 salário mínimo, contra 18% da população branca. **O argumento central concentra-se na questão de que negros tem um rendimento mensal concentrado entre ¼ a 3 salários mínimos: 84%; e a população branca tem acesso a melhores rendas, fenômeno raro para a população negra.**



Por fim, podemos considerar que a questão racial discutida aqui apresenta um “tripé” de condicionalidades que se misturam e se completam: a questão simbólica de classe, a “condição negra” e a “metamorfose do escravo”, como apontado por Guimarães (2002); a questão da sua espacialização em lugares específicos e precários; a condição econômica precária. Assim, questão racial tem forte potencial de ordenamento social simbólico.

A minha condição de branco em um ambiente negro, portanto, revelou elementos distintos. Como apontou Guimarães (2002), a relação de raça é dialética: ao definir o negro define-se o branco (embora as hegemonias simbólicas busquem sempre se apresentar enquanto categorias universais, como argumenta o autor). O interessante é compreender como os diversos marcadores sociais atravessam o campo, a vida pessoal, a relação com o interlocutor e a investigação. Exponho a seguir as reflexões sobre raça, no campo.

A distribuição racial é predominantemente pardos e pretos, diria que pelo menos 90% dos alunos [da ONG]. Os alunos brancos dão para contar nos dedos, assim como os funcionários, que devem somar 15 no total, apenas 2 brancos (CC⁷, 22/11/2016).

Em 2016, o ambiente da ONG era majoritariamente negro, desde os alunos aos professores. A entrada em campo foi marcada, portanto, por este contraste, o que me levou a uma questão: é preciso levar em conta que o pesquisador carrega em si signos de sua corporalidade, produzindo uma imagem. Ainda, é preciso levar em consideração também o lugar social e subjetivo de onde fala o investigador (WACQUANT, 2002). Eu, Thalles, branco, de uma classe média baixa, 24 anos, pós-graduando tinha algum efeito naquele lugar e, aquele lugar teria algum efeito em mim, com certeza, difícil de ser mensurado. Não poderia negar que a presença corporal e todos os signos, minha linguagem, causando certo estranhamento e curiosidade, revelando também sobre o espaço e as sociabilidades locais.

Durante todo o meu campo, prestei atenção em meu vestuário, buscando não me destacar, usava sempre as mesmas roupas: jeans escuro e camisetas lisas. Mesmo assim, era identificado como alguém de classe econômica superior. Com o tempo, lembro-me de ser chamado de *boy* por algumas crianças e por uma professora. Quando indaguei o motivo, ambos responderam que seria pelo meu jeito, que me diferenciava dos outros. Perguntas a respeito de onde eu morava, se eu tinha carro ou se minha casa tinha piscina ou mesmo me pedindo moedinhas para comprar balas, eram cotidianas. Algumas perguntas eram mais diretas, “você é rico, né, professor?!” se faziam constantes, uma vez que a minha imagem parecia estar associada a alguém com maior poder aquisitivo, o *boy*.

Houve um episódio que ocorreu quando comecei a frequentar a ONG. Levei em meu bolso da calça um bloco de anotações que continha o logo da EPTV (Emissoras Pioneiras de Televisão). Sem prestar atenção, o logo ficou exposto, foi então que as crianças começaram a sugerir que eu era repórter da EPTV e que iria fazer uma reportagem lá. Durante todo o dia me perguntaram se eu era da EPTV. Mesmo eu negando por diversas vezes, não acreditaram. Posteriormente, descobrir que alguns funcionários achavam que eu era repórter, sugerindo que eu tinha “pinta de repórter, mesmo!”.

Podemos compreender estas passagens a partir da hipótese que há uma junção da raça à classe, associando alguns símbolos que contribuam para a criação de imagem de uma pessoa branca e bem sucedida ou de maior prestígio, uma vez que a racialização



do branco passa pelo processo da imaginação e construção de atributos e significados positivos tais como inteligência, beleza, educação, progresso, moralidade, etc. Há no imaginário social a ideia de uma essência herdada e de um potencial que confere ao indivíduo branco poderes, privilégios e aptidões intrínsecas (FANON, 2008; SCHUCMAN, 2012; FRANKENBERG, 2004).

Neste contexto, a valorização de certos aspectos econômicos e financeiros se revelou de maneira contundente em um episódio que ocorreu entre alguns alunos e eu. Logo que comecei a trabalhar na ONG, era comum que os alunos me perguntassem de que eu era professor. Sempre titubeei para responder, não sabia se falava que era da parte da sociologia ou se era da parte de esportes, uma vez que eu estava mais envolvido com esportes e não havia aulas de sociologia na ONG. Estava em negociação comigo e com eles, cada resposta implicaria numa imagem diferente que fariam de mim. Por fim, sempre alternei minhas respostas, mas todas as vezes que eu respondia sociologia, causava um estranhamento. Neste entremeio, expliquei a alguns alunos que eu era voluntário. Depois de esclarecer que voluntário não recebe nenhum salário para estar lá, ouvi a seguinte resposta: “Você não recebe salário? Você é muito trouxa, professor!”; “Você está aqui de graça?”, e isso se repetiu várias vezes. O fato de não receber para trabalhar resultou na minha desmoralização perante aos alunos.

De modo geral, busquei apontar nestas passagens que há uma associação da figura do branco a signos que o constroem como alguém bem-sucedido, inteligente, rico, etc., entretanto, esta imagem estava em constante negociação com as questões da classe social e de gênero. Senti que as questões referentes à raça e classe foram sendo apagadas ou pormenorizadas pelas questões de gênero⁸. O fato de eu ser branco e de ser imaginado como pertencente a uma classe econômica superior não parecia ser um incômodo ou um problema. O estranhamento começou a se desenhar quando parei de acompanhar as atividades físicas e concentrei-me nas atividades junto às pedagogas. Parecia que eu, enquanto homem, não poderia ocupar tais espaços.

CENA II. “Fazer unha é coisa de menina”: sobre gênero e masculinidades

Exponho por meio desta cena como a construção do gênero está associada ao papel social estabelecido para homens e mulheres e como a construção da masculinidade tem relação com a violência simbólica e física.

Usualmente buscava transitar entre todos os funcionários da ONG. Depois de passar algumas semanas acompanhando as atividades com os professores de educação física, comecei a entrar em contato com as professoras da área da pedagogia. Neste momento em que me desloquei entre os grupos, percebi que a leitura que faziam de mim, naquele espaço, começou a mudar, principalmente em relação aos alunos. A figura “Thalles” que

8 Com isso não busco defender as ideias que sustentam a Teoria da Democracia Racial, apenas entendo que, neste recorte específico, o fato de eu ocupar um espaço “destinado” às mulheres, as questões de gênero começaram a sobressair-se se em relação às questões de raça e classe. Apenas como possibilidade de tornar mais inteligível tal experiência, separo aqui em categorias, mas com consciência que estas estão entrelaçadas a todo o momento. O debate sobre as categorias de racialização, autodenominação, racismo, miscigenação, o mito da democracia racial, os processos de construção da identidade nacional podem ser encontrados em Guimarães (2016; 2002), Ortiz (2013), Fanon (2008).



acompanhava os professores na área de esportes já não era a mesma que acompanhava as professoras dentro da sala de aula com atividades escolares.

Foi neste momento em que tomei maior consciência do papel de gênero desempenhado. Enquanto acompanhava os professores da área esportiva, parecia que eu estava desempenhando o papel social designado para o homem. Quando desloquei para dentro da sala de aula, comecei a ajudar as crianças com as lições de casa, nos cuidados e higiene junto às meninas, como limpar e pintar as unhas, pentear e fazer tranças nos cabelos, etc., parecia não ocupar o lugar adequado para o meu gênero, como relato a seguir.

Já era de tarde, estava cansado de jogar basquete e brincar com as crianças lá fora, resolvi entrar. Procurei pela professora V., para podermos jogar conversa fora. (...). Fui até ela, lá estavam várias crianças brincando, com idade entre três e quatro anos, e duas professoras na mesa limpando e pintando as unhas das meninas. Sentei-me junto a elas. Todas as crianças que estavam na fila para limpar, cortar e pintar a unhas eram meninas, não havia nenhum menino. Quando me sentei à mesa, já percebi alguns olhares diferentes e risadinhas das meninas, demonstrando certo estranhamento da minha presença ali. Para me enturmar, perguntei a elas, “quem vai ser a próxima? O tio sabe fazer unha também”. Elas riram e disfarçaram de maneira a recusar sem dizer não, diretamente. Pelo jeito preferiam que as professoras fizessem as unhas para elas. Continuei ali, sentado à mesa, atrapalhando um pouco a dinâmica da fila que se formava. Fui questionada por uma delas por que estava ali já que não faria a minha unha. “Eu não posso fazer minha unha?”; “não, você é menino.”; “E menino não pode fazer unha?”; “não, por que é coisa de menina!” Embora respondi que não tinha associação uma coisa com a outra, não convenci as meninas ali presentes. Continuei no meu espaço, sentado, conversando com as duas professoras, percebendo que estava causando um leve estranhamento pelo fato de eu estar na mesa da manicure (C.C. 28/04/2017).

Neste momento, parecia, aos olhos dos alunos, que eu já não ocupava meu lugar ideal, ou o lugar designado para o homem. Ali, aparentemente, só poderia ser meu lugar caso eu fosse mulher ou, no limite, gay, afeminado. A confusão deles para mim estava clara: a dificuldade em descolar atividades realizadas pelo indivíduo do seu gênero. Era inconcebível para os alunos eu, homem e heterossexual, desempenhar atividades que no imaginário social são realizadas somente por mulheres. O aspecto da construção da masculinidade começava a se tornar mais presente no meu campo. A minha experiência na ONG revelou as diversas masculinidades que se apresentam e se colocam em conflito para os alunos. O meu movimento de deslocar do meu lugar junto aos professores de educação física, lugar naturalizado de ocupação masculina, para as atividades exercidas pelas pedagogas, fui simultaneamente deslocado pelos alunos. A minha imagem inicial foi modificada em razão das atividades por mim exercidas. Não era bem visto que um homem se juntasse às funções de pedagogas, como relato a seguir.

Quando decidi começar acompanhar as funções pedagógicas, pedi à professora V. para acompanhar algumas aulas dela (...). Hoje, antes de começar as atividades, após o almoço, estava junto na sala com a V., mas sentado em uma mesa auxiliando uma menina na sua lição de casa. Neste meio tempo, surge um menino de aproximadamente quatro anos de idade que começou a olhar pra



mim e falou, “Você é menininha!”. Eu sem entender, não neguei, “Por que eu sou menininha?”; “Por que você está estudando!”; respondeu naturalmente. Eu, meio perplexo com aquelas palavras secas e resposta pronta, indaguei, “Só menina que estuda?”; “É, você é menininha”. Enquanto eu tentava explicar para ele que uma coisa não tinha a ver com a outra, a professora V. me olhava sem acreditar no que estava acontecendo. Por fim, sem querer me escutar o aluno retrucou, “Vai caçar um pau, você é menininha!” E saiu da sala sorrindo enquanto V. tentava lhe passar um sermão (CC. 09/03/2017).

Neste momento ficou mais clara a associação estreita de certas atividades a algum tipo de gênero. Este tipo de comportamento (associar uma atividade a um gênero) faz sentido quando pensamos em uma “Ordem de Gênero”, em sociedades contemporâneas. A ordem de gênero, em suas variações culturais e locais, significa que há uma construção social e histórica de “padrões” de comportamentos que são associados a determinados gêneros. Como por exemplo, o caso acima: estudar estaria ligado exclusivamente a uma atividade do gênero feminino. Uma vez associado ao gênero feminino, associa-se à fêmea⁹. Esta associação do gênero feminino à fêmea parte de uma crença que os gêneros são “naturais” e, conseqüentemente, produtos do sexo dos indivíduos. Assim, qualquer desvio do padrão estabelecido faz algumas pessoas estranharem. As ideias sobre os comportamentos adequados a cada gênero não estão restritas somente às crianças, elas circulam constantemente entre legisladores, instituições religiosas, familiares, educativas, esportivas, de lazer, pela grande mídia, etc. (CONNELL; PEARSE, 2015). Notamos uma associação entre sexo, gênero e comportamento feita pelo menino que me acusou de ser “menininha”, uma vez que estava exercendo uma atividade considerada socialmente de mulher.

Connell e Pearse (2015) defendem que “ser homem” ou “ser mulher” não é um estado pré-determinado, principalmente em função do sexo (genitálias). É uma condição ativa em construção: o torna-se homem ou mulher, masculino ou feminino. Este processo de “tornar-se” é chamado pelas autoras de generificação: processo social que ocorre durante toda a vida, que envolve ambiguidades e tensões. Assim,

não podemos pensar o ser mulher ou o ser homem como experiências fixadas pela natureza. Mas também não podemos pensá-las apenas como uma imposição externa realizada por meio das normas sociais ou da pressão de autoridades. As pessoas *constroem a si mesmas* como masculinas ou femininas. Reivindicando um lugar na ordem de gênero – ou respondendo ao lugar que nos é dado -, na maneira como nos conduzimos na vida cotidiana. (Ibid., p. 39).

Nesta construção, entre o indivíduo e a sociedade, criam-se diferentes maneiras de ser masculino e feminino¹⁰, que variam conforme as culturas, lugares e temporalidades. Dentre estas construções, há os gêneros que ocupam a parte superior das hierarquias

9 Seguindo o raciocínio das autoras, me refiro à fêmea e ao macho relacionando-os somente à genitália, uma vez que a nomeação de mulher e homem, em si, passa por uma construção de gênero de masculino e feminino.

10 Parto do reconhecimento que não existem apenas dois gêneros, o feminino e o masculino, e que não são dicotômicos (BUTLER, 2014). Entretanto, tratarei neste artigo apenas destes dois.



masculina e feminina. São eles a masculinidade hegemônica e a feminilidade enfatizada¹¹, respectivamente. É importante ter em mente que dentro da hierarquia de gênero, a masculinidade hegemônica majoritariamente se sobrepõe à feminilidade, devido às posições assimétricas de poder (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013).

A masculinidade hegemônica se distingue dos outros gêneros, especialmente das masculinidades subordinadas. Ela se apresenta como normativa. Incorpora as formas mais “honradas de ser homem”, que variam de local para local, exigindo, assim, que todos os homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação das mulheres/feminino em relação aos homens. Portanto, a masculinidade hegemônica está relacionada com as formas particulares de representação e do uso dos corpos dos homens, forjando uma identidade e comportamento, habilidades corporais relacionados às práticas esportivas e atividades distintas que remete à competição e conflito físico agressivo (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013).

É importante ressaltar que a masculinidade hegemônica se mostra na prática mais complexa do que uma rígida hierarquia de gêneros. Ela está o tempo todo em negociação com as masculinidades e feminilidades múltiplas. Revela-se, portanto, um complexo espaço de tensão e negociação entre elas, em um processo constante de renovação, variando entre as classes, raças e geração e nos diferentes níveis, locais, regionais e globais.

Portanto, o processo de corporificação do gênero é atravessado por variáveis estruturantes, mas não podemos nos enganar, o corpo não é somente um objeto, ele é sujeito, estando envolvido intimamente e intrinsecamente neste processo social. As masculinidades não são simplesmente incorporadas, mas estão entrelaçadas com o contexto social e subjetivo (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013; CONNELL; PEARSE, 2015). Este processo é chamado por Connell e Pearse (2015) de “prática corporal reflexiva”, quando o corpo é agente e objeto, simultaneamente. Este processo resulta, em parte, em distintas masculinidades, sempre em negociação. Podemos observar como se manifesta essa expressão corporal de masculinidade em um ambiente de negociação, como relato a seguir.

Estava brincando com algumas crianças na mesa quando um dos meninos mais velhos, de 13 ou 14 anos foi posto de castigo (...). Puxei uma cadeira e me sentei ao lado dele. Quando comecei a puxar assunto ele me perguntou sem nenhum pudor, “Professor, você é bicha?”; “Não! Por que a pergunta?”; “Por que você cruza as pernas e quem cruza as pernas é bicha.”; “Não, de maneira alguma, eu acho bem mais confortável sentar assim, só por isso.”; “Não, professor, eu sento assim”, demonstrando o jeito de sentar “típico” de homem, sem cruzar as pernas (C.C. 19/05/2017).

Observa-se o estranhamento em relação à minha masculinidade e meu comportamento corporal, que se demonstrou não hegemônica naquele ambiente. O primeiro passo para deslegitimar uma masculinidade é associá-la à feminilidade, seja à mulher (como no primeiro caso), seja ao universo *gay*, constantemente imaginado como feminino. Foi, portanto, por meio destas “sutilezas” com tom de piada e brincadeira que comecei a perceber que estava em movimento uma sobreposição do gênero em relação às questões raciais e de classe que me permeavam. Comecei, portanto, a observar com mais atenção às sociabilidades dos meninos, as diversas masculinidades que atravessavam a ONG. Um

11 O conceito original de feminilidade hegemônica foi reformulado para feminilidade enfatiza com a intenção de reconhecer a posição assimétrica das masculinidades e das feminilidades em uma ordem patriarcal e de gênero (CONNELL, MESSERSCHMIDT, 2013).



dos principais elementos que constitui a construção da masculinidade é a violência, como destacam Connell e Pearse (2015, p.35):

Os homens estão desproporcionalmente envolvidos em situações de violência, parcialmente por que são preparados para isso. Mesmo que os padrões de criação das crianças variem entre cultural, o quadro encontrado na Austrália não é incomum. Os meninos australianos são estimulados – por seus pais, escola e pela mídia de massas – a praticar esportes competitivos, como futebol, em que a dominação física é celebrada desde a mais tenra idade. Meninos sofrem também pressão dos colegas para se mostrarem corajosos e implacáveis e temem ser taxados de “maricas” ou *poofers* (um termo local usado no sentido de feminino ou homossexual). Mostrar-se capaz de cometer atos violentos se torna, então, um recurso social.

Embora seja um contexto diferente do descrito pelas autoras, situações de violência eram extremamente comuns, principalmente entre os meninos pré-adolescentes e adolescentes. Com frequência, a solução encontrada para as divergências que surgiam era a propostas de briga. Ouvia-se muito “vou bater em você”; “vou socar você”; “cai pra dentro”; “Tá achando que não sou homem? Vamos resolver lá fora”. Remetendo a ideia de violência ao homem e como solução para os conflitos. Foi comum observar no espaço da ONG os mais velhos – adolescentes homens –, impondo-se e educando coercitivamente os meninos mais novos a seguirem os padrões corporais da masculinidade por meio de “brincadeiras” ou de frases de incentivo, tais como “vai deixar isso barato?”; “pega ele!”; “você não é homem?”; “Tem que resolver isso!”; sempre colando o gênero masculino à performatividade violenta, visando a manutenção do padrão de gênero em questão.

Neste sentido, senti muita dificuldade em me aproximar dos meninos da faixa de 12 – 15 anos, uma vez que a nossa relação se mantinha em provocações baseadas em um comportamento que evocava a violência, “brincadeiras” de tapa na nuca, “soquinhos” no braço, xingamentos “inofensivos”. A todo o momento que eu evitava este tipo de contato, buscando um diálogo, distanciávamos. Aparentemente, teria que entrar neste jogo, tentar acertá-los, fingir que iria bater neles e, assim, começavam a me respeitar. Claro, tudo de forma muito lúdica, mas com um forte simbolismo. Na medida em que evitava esse tipo de “brincadeira de mão”, meu “respeito” diminuía.

O professor S., de esportes, tinha maior contato com eles e sempre demonstrou ser representante desta masculinidade hegemônica, cumprindo o conjunto de características (criadas no imaginário social) de homem: agressivo, inflexível, taciturno, racional, analítico e promíscuo (CONNELL; PEARSE, 2015). Sempre utilizando a violência simbólica, verbal e física com os alunos. O professor S. aparece como um modelo para a construção das subjetividades e sociabilidades atravessadas pela violência como dispositivo de educação e gestão de conflitos. Ele não somente portava esta masculinidade como também era respeitado, admirado e invejado por alguns alunos. Eu, por outro lado, tinha facilidade em me relacionar com alunos que não apresentavam essa masculinidade hegemônica e, por sua vez, não sociabilizavam com os outros meninos. Era comum eles se aproximarem de mim, pedindo para pegar no colo ou brincar com jogos de tabuleiro – atividades que não envolviam contato físico/agressivo e que usualmente eram predominadas por mulheres.

Além do uso da violência como solução dos conflitos, ela também pode ser entendida na chave da negação da feminilidade. Para Connell e Pearse (2015), usualmente a partir dos 12 ou 13 anos os meninos parecem aprender a desconfiar de expressões de afe-



to, encarando isso como algo negativo, de “viado”, “gay”, “mulherzinha”, e se utilizam de demonstrações de violência para se afirmar enquanto homens. Por meio do reino simbólico, relacionar os meninos que consideram inferior ao gênero feminino – “menininhas” – empurrando-os para espaços ocupados por meninas, é um ato de reivindicação de poder por meio do entendimento das meninas como fonte de poluição ou contaminação. Nesta mesma idade, insultos homofóbicos começam a se tornar comuns entre os meninos, mesmo desconhecendo a sua conotação sexual. Nesta fase, as crianças começam a mostrar algo de diferenciação de padrões de gênero, de hierarquias sexuais e de gênero, que já são familiares no mundo dos adultos (CONNELL; PEARSE, 2015).

Por outro lado, observei na ONG maior afetividade entre as crianças entre 3 a 5 anos, independente do gênero, e entre as garotas em quase todas as idades. Esta diferenciação aponta para as diferentes faces do processo da construção do gênero, enquanto categoria social, aonde em diferentes idades (e gêneros) vai se construindo processos sociais diferentes e naturalizando comportamentos produzidos na esfera social. Os meninos que desafiam esta masculinidade hegemônica são alvos de violência simbólica e/ou física.

É importante enfatizar que eles não são passivamente socializados nos papéis de gênero, segundo Connell e Pearse (2015). Embora esteja aprendendo a partir do mundo que se apresentam a eles – as identidades e condutas disponíveis, performances, etc. As crianças têm papel ativo e negociam o gênero por meio de seus próprios termos. Há sempre um espaço de negociação.

Por fim, o que busco chamar a atenção aqui são as identidades e modelos disponíveis e os processos de construção de gênero no mundo social que refletem nas hierarquias e ordenamento social. Observa-se um processo de construção de gênero e sua relação com as distintas masculinidades na construção das subjetividades e sociabilidades atravessadas pela violência como dispositivo de educação e gestão de conflitos.

Deslocamentos, masculinidades e hierarquias sociais: algumas notas

De modo geral, o meu convívio dentro da ONG se deu muito com as crianças mais novas, que têm mais facilidade de demonstrarem afeto e proximidade. Com os meninos na faixa de 12-15 anos, o contato era muito instável e a qualquer momento que perguntava algo mais específico, como “Onde você mora?/Onde você estuda?”, já se criava um clima de desconfiança: “Ta querendo saber demais! / Porque está me perguntando isso?”, e acabava em risos, numa tentativa de disfarçar e não responder. Ao longo do tempo, consegui conversar com várias crianças na faixa dos 6-10 anos, perguntando coisas do dia-a-dia, se morava com papai, com mamãe, onde estudava, onde gostava de brincar, etc. Estas crianças respondiam sem nenhum problema.

Diria que a dificuldade em me relacionar com certos alunos foi pelo estranhamento de masculinidades, por um comportamento que não se faz presente em minhas características. Por mais que às vezes simulava que iria entrar neste jogo de performatividade, parecia não funcionar. À parte isso, embora houvesse um estranhamento em relação às questões raciais, não passei por nenhum momento que poderia entender nitidamente como fator racial. Colocaria, portanto, as questões relativas a gênero como ponto de inflexão na minha socialização na ONG, seguidas da minha idade (23 anos na época), revelando uma hierarquização mais geral dos valores sociais.

Por fim, pontuei as negociações entre as masculinidades e sua relação com as es-



truturas hierárquicas relacionadas às questões de autoridade, performatividade corporal, respeito e violência. Estas hierarquias baseadas na relação de gênero (não somente) se mostraram como formas de ordenamento social no sentido em que se apresentaram enquanto um complexo orgânico de práticas e não apenas um conjunto isolado de comportamentos. Em outras palavras, a construção social do gênero apresenta-se como produtora de condutas que levam às hierarquias e códigos organizados e complexos, produzindo modelos de referência, conforme a literatura debatida. Os meninos, enquanto gênero masculino e praticantes de futebol (esporte viril), se colocavam no topo da hierarquização, representando a masculinidade hegemônica. O mesmo ocorria com o professor S., ex-atleta, negro, professor de educação física, que se coloca no topo da hierarquia dos professores e dos alunos, representando uma autoridade dentro do dispositivo educacional, baseando-se na violência. Eu, enquanto branco, não-praticante de esportes viris, mais jovem, não possuía tanta autoridade frente aos alunos representantes da masculinidade hegemônica. Notamos uma associação entre a masculinidade hegemônicas conectada à imagem de autoridade e violência, mostrando uma hierarquização social.

As marcas das sociabilidades violentas como forma de ordenamento social não se restringem ao espaço da ONG e também não se restringem a um único professor como detentor e disseminador destas práticas. Neste contexto, há um diálogo entre o “dentro e o fora” da ONG, continuidades e discontinuidades, seja pelo professor que de alguma maneira estimula este comportamento ou pelas outras atividades e professores que buscam demonstrar “outro caminho” possível aos seus alunos. O que nos é interessante é que estas sociabilidades permeadas pela raça e gênero e, principalmente às masculinidades, tem capacidade estruturante do cotidiano.



Bibliografia

- BREDA, T. V. **Articulações entre a produção do espaço urbano e a gestão do social: Agentes e escalas na produção do PMCMV em São Carlos/SP.** Dissertação (Mestrado em Sociologia), Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, 2018.
- BUTLER, J. Regulações de Gênero. In: **Cadernos PAGU** (42), 2014.
- CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade Hegemônica: repensando o conceito. In: **Revista Estudo Feminista**, Florianópolis, 2013.
- CONNELL, R.; PEARSE, R. **Gênero: uma perspectiva global.** Editora NVersos, 2015.
- FANON, F. **Pele Negra Máscaras Brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.
- FRANKENBERG, R. A miragem de uma Branquitude não marcada. In: WARE, v. (Orgs). **Branquitude, identidade branca e multiculturalismo.** Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia.** São Paulo, Editora 34, 2002.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Formações nacionais de classe e raça. In: **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 28, n. 2, 2016, p. 161-182
- ORTIZ, R. Imagens do Brasil. In: **Revista Sociedade e Estado**, Vol. 28 N.3, Setembro/Dezembro, 2013, p. 609-633.
- SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012.
- SILVA, L. A. M. Sociabilidade violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano. In: **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 53-84, jan./jun. 2004.
- WACQUANT, L. **Corpo e Alma: Notas Etnográficas de um Aprendiz de Boxe.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.