



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEdu

GUILHERME DA SILVA PEREIRA

***PEDAGOGIAS MILITARIZANTES? PROCESSOS FORMATIVOS NA  
CONSTITUIÇÃO DAS MASCULINIDADES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE  
MILITARES EM ESCOLAS DE FORMAÇÃO***

Rio de Janeiro  
2021

GUILHERME DA SILVA PEREIRA

***Pedagogias Militarizantes? Processos formativos na constituição das masculinidades a partir da experiência de militares em escolas de formação***

Texto apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do título de mestre no curso de Mestrado em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ivanildo Amaro de Araújo

Rio de Janeiro  
2021

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEdU**

Guilherme da Silva Pereira

***Pedagogias Militarizantes? Processos formativos na constituição das masculinidades a partir da experiência de militares em escolas de formação***

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Prof. Dr. Ivanildo Amaro de Araújo - UNIRIO

(Orientador)

---

Profa. Dra. Claudia Miranda- UNIRIO (Membro interno)

---

Prof. Dr. Dilton Couto Junior - UERJ (Membro externo)

---

Prof. Dr. Leandro de Brito – CP II (Membro externo)

Rio de Janeiro  
2021

Dedico à todas as Doras, Fernandas, Franciscos e Anas.

## AGRADECIMENTOS

Apesar dos agradecimentos estarem na parte inicial deste trabalho, este é literalmente meu último momento de escrita nesta dissertação. E depois de findada minha trajetória pelos caminhos que a pesquisa me levou e poder olhar na íntegra tudo o que será lido nas próximas páginas é inevitável não dedicar algumas palavras para pessoas que compuseram os altos e baixos deste processo.

Dediquei tudo isto a minha família e não poderia deixar de agradecê-los por todo o apoio, pois nos momentos nebulosos e estressantes (e foram muitos) eles sempre surgiam como um lugar para descanso e descontração, principalmente a minha querida mãe, dona Dora. Obrigado pelo incentivo e força, me inspiro nela. Agradeço também, ao meu companheiro, amigo e amor: Ton (Antônio), foram muitos os momentos em que sua paciência foi necessária. Obrigado pela compreensão e incentivo sempre.

Agradeço também ao meu querido orientador, Ivan Amaro. Obrigado por apostar na minha pesquisa e pelas brilhantes sugestões. Toda sua experiência, sem dúvida, também faz parte deste trabalho. Me lembro que no início desta trajetória, num de nossos encontros você super acreditou que daria certo mudar o foco da pesquisa e apesar dos receios e da minha inexperiência, deu tudo certo. Aprendi muito com você e sua trajetória, você É DEMAIS!

Logo nos primeiros encontros com o grupo de pesquisa, fui apresentado com as sugestões do querido Dilton Couto. Suas palavras e incentivo logo no início da minha trajetória significaram muito para mim. Obrigado por dividir comigo suas experiências este trabalho foi enriquecido com elas. Além disso, agradeço imensamente toda a troca que tive com o grupo de pesquisa Nudes- Núcleo de Estudos Diferença, Educação, Gênero e Sexualidades, na FEBF-UERJ. Não tenho como medir, o quanto eu aprendi e cresci como pesquisador. Ouvir sobre as pesquisas desenvolvidas no grupo, trocar experiências e caminhar juntos foi enriquecedor para minha caminhada de vida e acadêmica. Obrigado, Nudetes!

Agradeço também aos meus amigos da turma de Mestrado na UNIRIO, em especial aos que receberam milhões de áudios meus, com mais de 7 minutos (alguns de 10 minutos), nossas trocas foram preciosas no início do ano de 2019, felizmente tive o privilégio de aproveitar várias tardes na Mureta da Urca com vocês, antes da Pandemia. O GT da mureta era pesado!

Agradeço também a um querido amigo do quartel, que muitas vezes se dispôs a compartilhar sua experiência comigo, professor Geraldo. Suas sugestões em relação ao título

da dissertação me despertaram para saberes preciosos e fundamentais para este trabalho. Ele tem um pouco de você também.

Agradeço também a professora Claudia Miranda e ao professor Leandro de Brito, que junto com o professor Dilton Couto, compõem a Banca deste trabalho. Suas orientações, em muito me ajudaram a concluir o trajeto que iniciei. Fico extremamente, honrado de tê-los em minha Banca. Obrigado pela imensa generosidade e incentivo, sobretudo num momento importantíssimo que foi a qualificação.

Por fim, agradeço a todos que de alguma maneira me ajudaram nesta caminhada. O espaço é pequeno, não tenho como citar todos, mas sou grato por cada troca, cada conversa e cada incentivo. Sei que muito do que for lido nas próximas páginas é fruto do coletivo. Obrigado.

*Quando eu não sei onde guardei um papel importante e a procura revela-se inútil, pergunto-me: se eu fosse eu e tivesse um papel importante para guardar, que lugar escolheria?*

*Às vezes dá certo.*

*Mas muitas vezes fico tão pressionada pela frase "se eu fosse eu", que a procura do papel se torna secundária, e começo a pensar, diria melhor SENTIR.*

*E não me sinto bem. Experimente: se você fosse você, como seria e o que faria?*

*Logo de início se sente um constrangimento: a mentira em que nos acomodamos acabou de ser movida do lugar onde se acomodara.*

*No entanto já li biografias de pessoas que de repente passavam a ser elas mesmas e mudavam inteiramente de vida.*

*Acho que se eu fosse realmente eu, os amigos não me cumprimentariam na rua, porque até minha fisionomia teria mudado.*

*Como? Não sei.*

*Metade das coisas que eu faria se eu fosse eu, não posso contar.*

*Acho por exemplo, que por um certo motivo eu terminaria presa na cadeia. E se eu fosse eu daria tudo que é meu e confiaria o futuro ao futuro.*

*"Se eu fosse eu" parece representar o nosso maior perigo de viver, parece a entrada nova no desconhecido.*

*No entanto tenho a intuição de que, passadas as primeiras chamadas loucuras da festa que seria, teríamos enfim a experiência do mundo.*

*Bem sei, experimentaríamos enfim em pleno a dor do mundo.*

*E a nossa dor, aquela que aprendemos a não sentir.*

*Mas também seríamos por vezes tomados de um êxtase de alegria pura e legítima que mal posso adivinhar.*

*Não, acho que já estou de algum modo adivinhando, porque me senti sorrindo e também senti uma espécie de pudor que se tem diante do que é grande demais*

*Se eu fosse, eu.*

*Clarice Lispector.*

## RESUMO

Trazendo um tema atual e controverso, a pesquisa tem como foco investigar os processos formativos que fazem parte da constituição das masculinidades em militares a partir de sua experiência em escolas de formação. Para tanto, adota-se a proposta teórico-metodológica de *conversas* (RIBEIRO, SOUZA E SAMPAIO, 2018) sobre as temáticas em torno das masculinidades. Com isto, apoiado no entendimento de múltiplas masculinidades, se busca investigar características de masculinidades diversas (VIVEROS, 2018; CONNELL, 1995,1997,2013; SOUZA, 2009; RESTIER, 2017) vivenciadas por estes sujeitos além das Escolas de Formação, bem como, investigar em que medida estes espaços, por meio de *pedagogias militarizantes*, influenciam nessas constituições, sugerindo assim, várias formas de se performar o masculino (COLLING, 2018; VIVEROS, 2018; SOUZA, 2009). De forma mais ampla, acionamos os conceitos de gênero e sexualidade (LOURO, 1997, SCOTT, 1995 COLLING, 2018), entendendo a masculinidade no interior da estrutura maior de gênero (CONNELL, 1997). Como escopo de análise, as conversas com, inicialmente, 7 sujeitos da pesquisa, formaram o escopo para apreendermos as experiências destes sujeitos (LARROSA, 2014) atravessadas pelos inúmeros cruzamentos que compõem os espaços das Escolas de formação Militar e suas implicações na formação de suas masculinidades.

**Palavras-chave:** Masculinidades; gênero; educação; sexualidade; escola militar.

## Resumen:

Trayendo un tema actual y controvertido, la investigación se centra en indagar en los procesos de formación que forman parte de la constitución de las masculinidades en los militares desde su experiencia en las escuelas de formación. Por tanto, se adopta la propuesta teórico-metodológica de conversaciones (RIBEIRO, SOUZA Y SAMPAIO, 2018) sobre los temas en torno a las masculinidades. Con esto, apoyados en la comprensión de las masculinidades múltiples, buscamos investigar las características de las masculinidades diversas (VIVEROS, 2018; CONNELL, 1995,1997,2013; SOUZA, 2009; RESTIER, 2017) vividas por estos sujetos además de las Escuelas de Formación. , así como, indagar en qué medida estos espacios, a través de pedagogías militarizadoras, influyen en estas constituciones, sugiriendo así diversas formas de realizar lo masculino (COLLING, 2018; VIVEROS, 2018; SOUZA, 2009). De manera más amplia, activamos los conceptos de género y sexualidad (LOURO, 1997, SCOTT, 1995 COLLING, 2018), entendiendo la masculinidad dentro de la estructura de género más amplia (CONNELL, 1997). Como ámbito de análisis, las conversaciones con, inicialmente, 7 sujetos de investigación, configuraron el ámbito para aprehender las vivencias de estos sujetos (LARROSA, 2014) atravesados por las innumerables intersecciones que conforman los espacios de las escuelas de formación militar y sus implicaciones en la formación de sus masculinidades.

**Palabras clave:** Masculinidades; género educación; sexualidad escuela militar.



## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	5
RESUMO .....	8
INICIANDO CONVERSAS .....	13
De Super-heróis Negros a Escolas de Formação Militar: como cheguei ao foco da pesquisa? .....	13
Como as vozes de outros me constituem: Trajetos e Interlocutores.....	20
1. “MARCHA SOLDADO, CABEÇA DE PAPEL...”: QUANDO “O PESQUISADOR ENCHARCA A PESQUISA COM SUA EXPERIÊNCIA” .....	27
1.1 Explicando um ‘modo de fazer pesquisa’: aproximações com perspectivas pós- estruturalistas .....	28
1.2 Mapeando e examinando o conhecimento já elaborado.....	30
1.2.1 As produções <i>nossamericanas</i> sobre as masculinidades: visibilizando outros saberes ..	36
1.3 Os sujeitos da pesquisa.....	45
1.3.1 Michele .....	47
1.3.2 Rafael .....	48
1.3.3 João .....	49
1.3.4 Romeu .....	50
1.3.5 Flávio, Francisco e Júlio: sobre os declínios de ir a campo .....	50
1.4 Desafiando a ‘polícia metodológica hegemônica’: a centralidade da conversa como procedimento .....	52
1.5 Escolas de Formação Militares: pensando um diálogo mais inclusivo .....	54
2. “SE NÃO MARCHAR DIREITO, VAI PRESO...”: PEDAGOGIAS MILITARIZANTES E A ESCOLARIZAÇÃO DOS CORPOS NOS QUARTÉIS .....	58
2.1. A extinção da SECADI e o Gênero censurado .....	60
2.2 Homem com H maiúsculo: indo além do gênero.....	65
2.3 O gênero das escolas de formação militar .....	72
2.4 “Lute como uma mulher!” O movimento feminista e as masculinidades .....	82
2.5 “Gays, negros e pobres.” Masculinidades diversas e a hegemônica.....	85
3. “O QUARTEL PEGOU FOGO...”: O RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS E AS RELAÇÕES DE PODER NO ÂMBITO MILITAR .....	97

3.1 WhatsApp, Instagram, Formulários Google e Zoom Meetings como instrumentos de pesquisa: o contato com os sujeitos em meio a Pandemia .....	99
3.2 Hierarquia e Disciplina para quem? O gênero e as relações de poder nos quartéis.....	102
3.3 “ <i>Para mim, eu sou negro, mas na minha certidão está pardo...</i> ” Intersecções e experiências de racismo nos quartéis .....	107
4. COMPARTILHANDO E CONCLUINDO OS ACHADOS DAS CONVERSAS .....	113
5- ANEXOS.....	116
6. REFERÊNCIAS.....	125

## **LISTA DE FIGURAS**

**Figura 1:** Nossa arma é a educação

**Figura 2:** Kit cidadão de bem

**Figura 3:** Trouxianos

**Figura 4:** Policiais mulheres no efetivo ativo das polícias militar e civil

**Figura 5:** O movimento é sexy

## **LISTA DE TABELAS**

**Tabela 1:** Relação de pesquisa no campo das Escolas de Formação Militar

**Tabela 2:** Relação de pesquisa no campo das Escolas de Formação Militar/Educação

**Tabela 3:** Relação de pesquisa no campo Masculinidade Militar

## **ANEXOS**

**ANEXO 1:** Masculinidades e Processos Educativos

**ANEXO 2:** Termo De Consentimento Livre E Esclarecido

Figura 1 – Nossa arma é a educação



Fonte: Compilação do autor<sup>1</sup>

*“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.”*

*Paulo Freire*

---

<sup>1</sup> Imagem coletada na página do Instagram do autor e autorizada pelo mesmo, disponível em: [https://www.instagram.com/cartunista\\_das\\_cavernas/](https://www.instagram.com/cartunista_das_cavernas/).

## INICIANDO CONVERSAS

### **De Super-heróis Negros a Escolas de Formação Militar: como cheguei ao foco da pesquisa?**

Perceber que a educação também pode se tornar uma arma, nunca foi tão fundamental. Não que se queira aqui romantizar o ato de educar, mas entender que a educação pode propor *processos formativos* que permitem sujeitos assumirem posturas críticas diante dos fatos a sua volta é fator que potencializa nossas ações. Se por um lado, nosso atual momento social e político propõe a sensação de uma guerra (às vezes, sem saber contra o quê ou quem), que nos armemos de Educação!

Nesta direção, a charge na figura 1 representa bem o que este trabalho também pode significar. Para os homofóbicos, que signifique: resistiremos! Para os amigos de luta, que signifique: ninguém solta a mão de ninguém! Para os invisibilizados e marginalizados de nossa sociedade, que signifique: a carne mais barata do mercado *foi* a carne negra [agora, não é mais]!

Este trabalho pode representar muitas coisas, mas gostaria de atribuir a ele o caráter de *arma*. Arma contra a desinformação. Arma contra a intolerância. Arma contra o racismo. Arma contra a homofobia. Arma contra a xenofobia. Arma contra a transfobia e tantos outros preconceitos e discriminações. Em diálogo com a charge apresentada, que os meus disparos acertem estes alvos e contribuam para uma sociedade mais democrática.

Neste processo de escrita, nem sempre temos um caminho linear e é somente nas nuances da pesquisa que acabamos descobrindo o movimento do fazer/refazer/desfazer os parágrafos que compõem este árduo/prazeroso trabalho. Nesta direção, começo rememorando e relendo os agradecimentos escritos por mim nas páginas iniciais de meu Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação em Pedagogia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Reparei que muito do que a pesquisa se tornou já aparecia na aurora destes versos e é observando estes processos que damos conta da metamorfose que a mesma sofreu, sofre e sofrerá.

[...]

Agradeço a minha família...

Agradeço aos professores, por seus valiosos saberes compartilhados...

Agradeço aos meus irmãos de farda [...]

Enfim, a vida não é feita de mocinhos e vilões, somos mais complexos que isto, erramos e acertamos, ora somos heróis, ora somos aqueles que causam

catástrofes. O que importa de fato, é nos darmos conta deste processo que é a vida!<sup>2</sup> (PEREIRA, 2018, p.3-4)

Relendo este agradecimento, noto como ainda não tinha me dado conta das escolhas das frases, e como os atravessamentos *religiosos, familiares, de classe* e de *gênero*, bem como o *locus social* que ocupo emergem dele. Todas estas questões estão implícitas neste breve agradecimento. Trago estas palavras como uma forma de comparar o quanto nós estamos em constante mudança. Estas palavras escritas há mais de dois anos refletem muito quem sou, quem estou sendo e quem *tenho deixado de ser e possivelmente quem passarei a ser mais adiante*. Em uma abordagem sobre os pressupostos das pesquisas pós-críticas, Paraíso (2014, p.28) vai salientar como “nosso tempo vive mudanças significativas” que afetam não só a educação, mas vários âmbitos da vida, segunda ela, isso acontece

[...] porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. Mudaram os espaços, a política, os movimentos sociais e as desigualdades. Mudaram também as distâncias, as geografias, as identidades e as diferenças. Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender. Mudaram as estratégias de “colonizar”, de educar e de governar. Mudaram os pensamentos, os raciocínios, os modos de “descolonizar”, os mapas culturais. [...] mudaram as formas como vemos, ouvimos, sentimos, fazemos e dizemos o mundo. Mudaram as perguntas e as coisas do mundo. Mudaram os “outros” e mudamos nós.<sup>3</sup>(PARAÍSO, 2014, p.28)

Estas transformações, constituem o sujeito que fomos, somos e que podemos ser e caminhando para esta direção, dizer que sou: negro, gay, filho de um nordestino e uma carioca, irmão de três, amigo de vários, aluno de muitos, é uma forma de reconhecer os marcadores que me compõe. Sou todas essas coisas, mas também um só. Dissociar tudo isto das minhas práticas, das minhas experiências seria esvaziar por completo aquilo que também sou (porque sou muitas outras coisas). Viveros (2018) articula bem todas as possibilidades de espaços que um sujeito pode ocupar e define a identidade como uma construção, inclusive atravessada pela vida cotidiana.

Minha identidade “negra” e “mestiça” não é uma identidade que eu sempre tenha pensado e sentido da mesma maneira; é uma identidade que foi construída e se nutriu dos debates que suscita a negritude e a mestiçagem na vida cotidiana [...] Assim, minha própria relação com a negritude e a

---

<sup>2</sup> Este texto encontra-se nos agradecimentos do meu TCC- Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, intitulado: *Heróis Negros e Representações Masculinas nas Histórias em Quadrinhos*, apresentado na UFRRJ em agosto de 2018.

<sup>3</sup> Grifo do autor.

mestiçagem carrega a marca da trajetória histórica desses conceitos. (VIVEROS, 2018, p.27)

De igual modo, reler esses agradecimentos me faz lembrar de todos que estiveram envolvidos no processo que se constituiu a minha inserção na universidade pública e me fez refletir sobre as narrativas de nossos companheiros e companheiras de mestrado durante as aulas. Nosso dia-a-dia é esse enorme emaranhado de coisas e está sempre em processo de transformação, nossas pesquisas refletem esse movimento de amadurecimento. E, de fato, estamos ‘reaprendendo a ler e a escrever; reaprendendo a ouvir e a falar’, como ressaltou Celso Sanches<sup>4</sup> numas das primeiras reuniões com a turma de mestrado do PPGEduc, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). “*Dizer de onde viemos é definir-se!*” Ribeiro (2019, p. 44) propõe que “definir-se é um status importante de fortalecimento e de demarcação de possibilidades de transcendência da norma colonizadora”, sobretudo quando somos colocados em grupos historicamente marginalizados.

Ocupar a universidade me faz pensar, então, como podemos potencializar nossas ações no sentido de subverter as normas hegemônicas do modelo eurocêntrico, do norte global. Minha mãe não concluiu o ensino médio e vejo neste espaço uma forma de visibilizar todo esforço dela na minha formação como mulher negra. Negros importam, índios importam, deficientes importam, LGBTI+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexuais e outras identidades de gênero e sexualidade não contempladas na atual **sigla** adotada, representadas pelo “+”) importam, mulheres importam, mulheres negras importam e tantos outros que são invisibilizados.

Neste sentido, pensar masculinidades do lugar social que ocupo tornou-se um incômodo que me levou a repensar meu olhar sobre qual deveria ser o foco desta pesquisa. Inicialmente, no processo de seleção ao mestrado, foi proposto um diálogo com as *Representações Masculinas dos Super-Heróis Negros nas Histórias em Quadrinho*, uma extensão do trabalho monográfico. Os *resquícios* desta ideia inicial podem ser percebidos na abertura de cada seção deste trabalho. *Flerto com as charges* porque ainda acredito na potência que elas possuem enquanto recurso (não) verbal na hora de comunicar uma mensagem. Por isto, antes de cada seção, trago uma charge que pode dialogar com os temas que discutiremos ao longo desta investigação. Entretanto, minha inquietude veio quando reparei o lugar de fala que ocupava.

---

<sup>4</sup> Professor do Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação na UNIRIO.

Como bem salientei, sou negro, gay e junto destas categorias ainda se soma o lugar que ocupo como profissão, *porque estou militar*. Passei por uma Escola de Formação Militar em 2014 e, desde então, trabalho como servidor público das Forças Armadas. Ribeiro (2019) destaca o lugar de fala a partir da localização social, propondo que

assim, entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de locus social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar, e como esse lugar impacta diretamente a constituição dos lugares de grupos subalternizados. (RIBEIRO, 2019, p.85)

Na minha profissão, tenho que lidar com posicionamentos alheios que confrontam os meus próprios em relação a minha raça e orientação sexual, nesta perspectiva, meu local de trabalho traz questões que me desafiam, a todo momento, a pensar sobre os aportes epistemológicos adquiridos nos anos da graduação, bem como notar que me faltam muitos diálogos para adquirir ao longo deste processo de escrita. Sendo assim, minhas observações sobre o *locus* social que ocupo, pensando sobre como a constituição das masculinidades acontecem nos ambientes militares acabaram por redefinir o escopo desta pesquisa. Repensar representações e práticas do ‘ser homem’ em estudantes de Escolas de Formação Militar e a constituição de suas masculinidades através da experiência deles, vem ao encontro de minha própria experiência como militar e aluno de uma escola de formação das Forças Armadas. Sobretudo, no sentido de pensar como as práticas destas instituições propõe um *tipo de homem - másculo, rígido e, às vezes, até violento*. De encontro a isto, Santos e Vieira (2019) vão demonstrar como as “técnicas de sujeição do corpo” dentro dos quartéis, muito naturais dentro da Cultura militar são acopladas ao cotidiano destas escolas de formação através da repetição e reprodução de certos hábitos. Para eles,

a rotina, o hábito, institucionaliza as práticas, cristalizando-as e corporificando-as na vida escolar, ao tempo que se instituem como certos, normais e naturais. Assim, quanto mais tempo os alunos convivem com esses mecanismos, mais eficaz é a assimilação e inculcação dos valores e normas oriundas do meio militar, imprimindo fortes marcas na cultura escolar. (SANTOS E VIEIRA, 2019, p.735)

Esta normatização dos corpos dentro destes ambientes, exclui as diferenças intrínsecas a constituição de todo e qualquer sujeito. E isto por si só, já se coloca como um problema nestes espaços, uma vez que a proposta é formatar e criar iguais, tentando assim, apagar a *diversidade*



dentro destes ambientes. Sobre estes aspectos da cultura militar e os desdobramentos disto, nos sujeitos que atravessam estes espaços, discutiremos mais adiante.

Dito isto, proponho pensar as trajetórias e experiências dos sujeitos que passam pelas Escolas de Formação Militar e como suas masculinidades são constituídas ao longo desses caminhos, identificando os traços característicos dessas masculinidades. Neste sentido, o crescimento do movimento conservador nos últimos anos, bem como as atuais propostas de uma militarização das escolas públicas, colocou em evidência, novamente, preceitos e pressupostos militares que, se antes eram lembrados principalmente pelos longos 21 anos de *ditadura militar em que o país foi lançado*, agora estampam notícias com mais frequência como tendência de reavivar princípios norteadores de regimes autoritários. Não só isso, mas também a necessidade de se analisar uma disciplina exacerbada nos ambientes das instituições militares bem como as relações de poder que se estabelecem nestes locais, em sua maioria ocupados por homens.

Levando em conta, então, a generificação destes espaços como eminente e historicamente masculinos, conforme afirma Louro (1997), é que proponho utilizar como foco da pesquisa os sujeitos que passam por estes espaços. Desta forma, cabe destacar que assim como os corpos são utilizados de maneiras diferentes por cada cultura, a masculinidade também pode ser desempenhada em contextos culturais diferentes (GUTMANN, 1998) e, para entendermos como ela se manifesta é fundamental analisar os sentidos que afloram neste conceito. Para (CONNELL, 1997, p. 7), as masculinidades são vistas como configurações de práticas sociais que se referem a corpos masculinos, aqui entendidos como corpos biologicamente definidos, estando elas tanto relacionadas à ordem simbólica e institucional de nossa sociedade como aos aspectos individuais dos sujeitos nela inseridos.

Deste modo, quando consideramos as *práticas sociais* como elementos importantes para a constituição desses corpos masculinos, concordamos com Souza (2009, p.36), quando afirma que “a masculinidade é uma experiência coletiva em que um homem busca inserções através de práticas com as quais irá garantir para si visibilidade e *status* social.” Neste sentido, repensar as práticas do ‘*ser homem*’, nos âmbitos das instituições militares sobretudo ‘as consequências nefastas para *certos homens* das exigências da masculinidade’, como bem destaca Viveros (2018, p16), uma vez que existem variadas formas de se performar o masculino

e que a própria masculinidade coloca-se para além da constituição de fatores unicamente biológicos e esta discussão também faz parte como um dos interesses desta pesquisa.

Destacar que as consequências nefastas atingem mais certos homens do que outros, é relevante pois, existem homens de várias classes, raças, orientações, posicionamentos religiosos. E as masculinidades que se desdobram destes marcadores e seus cruzamentos, se inserem dentro de uma hierarquia muito própria nas relações que se constroem no âmbito maior da categoria gênero. Dentro desta perspectiva, Viveros (2018) destaca que,

a masculinidade não é um atributo dos “homens”, mas sim uma noção relacional e que não há uma masculinidade, mas muitas. Esta ideia se constrói em oposição à de feminilidade e em contraste com distintas masculinidades elas mesmas inscritas em diferentes relações sociais (de classe, idade, raça, etnicidade, cor de pele, e região) que organizam hierarquicamente os vínculos entre homens. (VIVEROS, 2018, p.24)

Connell (1995) também afirma a existência de “*múltiplas masculinidades*”, hierarquizadas a partir de relações de poder. Para Beiras, Lodetti et.al (2007, p.64) existe no centro dessas relações uma *masculinidade hegemônica*:

– um conjunto de práticas e valores com a função de garantir a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres. Um modelo de masculinidade hegemônico também é trabalhado [...] correspondendo a um homem branco, ocidental, de classe dominante, provedor, heterossexual, forte e viril. (BEIRAS, LODETTI et. al, 2007, p. 64.)

Dito isto, voltar o olhar para este foco de pesquisa que constitui os estudos das masculinidades como um processo de diálogo com um campo acadêmico que, de acordo com Connell 1997 apud VIVEROS, 2018) “está em crescimento em meio a debates nos quais as vozes afirmam a necessidade de compreender a masculinidade no interior da estrutura maior de gênero.” Qual seria a importância dos estudos das masculinidades? É pensando nesta pergunta que justifico a relevância da escolha do meu foco de pesquisa. Para Viveros (2019),

vale a pena continuar documentando, mais e melhor, as resistências, mas também as adesões dos homens desses grupos - camponeses, ‘Índios’, ‘negros’, dissidentes sexuais, pessoas em situação de deficiência - às normas hegemônicas da masculinidade, e que é importante, igualmente, reabilitar o caráter potencialmente contestatório de suas lutas. (VIVEROS, 2019, p.98)

A autora ainda fala sobre algumas ‘*ausências no campo das masculinidades*’. Seguindo esta afirmação, optamos por realizar, antes de avançarmos nos processos metodológicos da

pesquisa, um estado do conhecimento que apresentaremos no próximo capítulo e que constatou, no caso brasileiro, esta lacuna apontada por Viveros (2019). O diálogo entre as masculinidades e o ambiente militar no Brasil faz parte destes dados. Baseado nisso, trazer uma abordagem pós-crítica sobre a constituição das masculinidades dos sujeitos que passam por espaços de formação militares torna-se emergente dada a situação político-social que nosso país atravessa, tendo em vista um levante reacionário do conservadorismo que tenta abafar os estudos de gênero. Atualmente, grupos conservadores sustentam o discurso em defesa “DA” família, “DO” cidadão de bem e tantas outras formas veladas de se excluir sujeitos que não preenchem os padrões trazidos com esse velho discurso. Das várias identidades que se constroem e que são atravessadas por inúmeros fatores, quais são resistências e quais aderem às normas hegemônicas da masculinidade? Com o intuito de entender estas questões é que se justifica as escolhas para esta pesquisa.

No sentido de melhor situar tal temática no escopo mais amplo do campo da educação, procuro dialogar com Vianna e Unbehaum (2004) que fizeram um levantamento sobre *as questões de gênero focalizando as políticas públicas de educação*. Seus importantes apontamentos, que serão apresentados no próximo capítulo, ajudarão a construir caminhos que serão úteis para analisarmos melhor as relações entre gênero e educação. Segundo as autoras, os anos de 1990 marcaram o início do crescimento dos cruzamentos entre os campos dos estudos de gênero e da educação. Sendo assim, analisar estes apontamentos se faz importante para entender como o gênero foi abordado nas produções relativas à área da Educação.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo geral “analisar as intersecções e experiências na constituição das masculinidades de estudantes de Escolas de Formação Militar no Rio de Janeiro

Como objetivos específicos, pretendeu-se:

- Investigar de que forma as Escolas de Formação Militar influenciam na constituição das masculinidades de seus estudantes.
- Refletir sobre as representações e práticas do ‘ser homem’ em estudantes dessas Escolas;
- Investigar características de masculinidades diversas que constituem estes sujeitos em outros espaços sociais em comparação as suas performances nas Escola de Formação Militar.

## Como as vozes de outros me constituem: Trajetos e Interlocutores

Quais interlocutores poderiam, então, servir de auxílio para pensar a pluralidade de masculinidades existentes? Pensando nisto, dialogar com Mara Viveros Vegoya, doutora em antropologia e professora titular na Colômbia e, também, pesquisadora do campo de gênero, desde 1998, destaca-se como relevante para pesquisa. Em seu livro *As cores da masculinidade: experiências interseccionais e práticas de poder na Nossa América*, Viveros (2019) propõe “a existência de novos tipos de homens nas novas circunstâncias sociais e a necessidade de pensar, de forma dissociada, os homens e as masculinidades.” Sendo assim, utilizar Viveros como uma interlocutora para (re)pensar os variados tipos de masculinidades, bem como os espaços que estas ocupam e que contribuem na formação de sua identidade, será um bom aporte. Sobretudo, porque está implicada na pesquisa desde a década de 1990. Viveros aponta uma carência nos campos das pesquisas sobre masculinidades,

o trabalho acumulado no campo dos estudos latino-americanos de gênero assinalava que existiam grandes vazios sobre as masculinidades na pesquisa [...] sobretudo no início dos anos noventa. Repensar e redefinir a masculinidade se tornou uma urgência” bem como “pensar as normas de masculinidade que se impõe a todos os homens sob a forma de mandados comportamentais e morais [...] (VIVEROS, 2019, p.18)

Outra autora que tem uma enorme contribuição no campo de gênero é Raewyn Connell que tem como principal aporte a “distinção das múltiplas formas de masculinidades, mediante ao conceito de masculinidade hegemônica[...]” Para Connell (2014b apud VIVEROS, 2019), “a masculinidade hegemônica não é um tipo de personalidade imutável, mas a masculinidade que está em posição hegemônica em uma estrutura dada de relações de gênero, uma posição que está, além disso, sempre sujeita a questionamento.” Além do mais, para ela, “as principais correntes de pesquisa sobre as masculinidades falharam em produzir um conhecimento científico coerente porque não as integraram às estruturas de gênero mais amplas, como forma de ordenamento da prática social” (CONNELL, 1997). Utilizar o conceito de masculinidade hegemônica pode trazer grandes contribuições para a pesquisa, sobretudo quando pensamos as relações de gênero como um conjunto de práticas se valendo deste conceito para dialogar com a constituição das masculinidades em estudantes de Escolas de Formação Militar. Entretanto, cabe destacar que dentro do aporte teórico proposto nesta pesquisa, as contribuições de Connell serão utilizadas de *forma breve*, somente para fins de entender de modo mais amplo as

possibilidades que se abriram no campo através das contribuições desta autora, uma vez que a própria realizou uma revisão de suas ideias acerca das masculinidades nos últimos anos.

Um cuidado importante que procurei tomar foi a ausência de um diálogo fecundo entre os estudos das masculinidades e as teorias feministas. Segundo Bourdieu 1990, apud VIVEROS, 2019) “a suspeita preconceituosa que a crítica feminista lança frequentemente sobre os escritos masculinos tem fundamento”, sobretudo quando se nota uma interpretação que carrega uma “tradição masculina do tratamento tendencioso do tema para dialogar com os trabalhos feministas”. Sendo assim, dialogar com algumas das principais teóricas do feminismo como Angela Davis (1981) e bell hooks (1981) tornou-se uma alternativa potente para evitarmos a manutenção desta tradição masculina tendenciosa.

O diálogo com o campo da Educação, sobretudo em aspectos mais amplos nas suas articulações com gênero, trará as contribuições de Guacira Lopes Louro, formada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde é Doutora em Educação e fundadora do GEERGE- Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero desde 1990. Como afirma a autora, os estudos de gênero trazem inúmeras possibilidades de diálogo com as várias formas de masculino e feminino. Para ela, “uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente.” (LOURO, 1997, p.34) Desta forma, dialogar com as concepções que esta estudiosa do campo de gênero e educação traz enriquecerá as conversas realizadas. Associado a isto, trago as contribuições de Larrosa (2014) quando este fala do conceito de experiência como aquilo que nos atravessa, uma vez que se busca analisar as experiências de militares em escolas de formação. Agora, quando pensamos sobre as representações e práticas do ‘ser homem’, outro interlocutor importante para reflexão é Rolf Malungo, antropólogo e professor na Universidade Federal Fluminense (UFF), pesquisador do campo do gênero e masculinidades desde 1998 e tem várias publicações sobre a temática. Para Souza (2013), existe um prestígio que é conferido pela masculinidade hegemônica ocidental que impõe critérios que contribuem para afastar sujeitos deste ideal, bem como descarta outras possibilidades de performance de masculinidade que não a branca e ocidental. Sendo assim, pensar sobre quais critérios são aceitáveis para a inserção de sujeitos nos espaços que se configuram as instituições militares e como os cruzamentos das variáveis masculinas nestes espaços confrontam um ideal sobre masculinidade se torna uma das questões de pesquisa, também.

Assim como Souza (2013), Henrique Restier, graduado em Ciências Sociais também pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Doutor em Sociologia pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP/UERJ), vem trazendo uma enorme contribuição ao campo. Além de atuar na formação de professores em Cultura e História Africana e Afro-brasileira, ele vem desenvolvendo pesquisas na área de movimentos sociais e na formação de masculinidades e surge para acrescentar potência sobre os estudos das masculinidades, sobretudo no campo das ‘masculinidades negras.’ Contribuindo com os pensamentos de Souza (2013); Viveros (2019) e Connell (1995); Restier (2017) afirma

consideramos masculinidade um processo de socialização em que homens buscam se legitimar perante seus pares, na busca pelas prerrogativas patriarcais de uma determinada sociedade e que esse processo não só é relacional (envolvendo homens e mulheres), mas varia de acordo com o contexto social e dos marcadores sociais (raça, classe, etnia, região, sexualidade, etc.) que compõe o indivíduo. Nesse sentido, não há uma masculinidade, mas sim, masculinidades em constantes negociação e enfrentamento. (RESTIER, 2017, p.1)

Por último e não menos importante, destacar o conceito de *Interseccionalidade* coloca-se como essencial para ajudar a traçar caminhos para a pesquisa, uma vez que entendemos que a pluralidade de masculinidades, carregam cruzamentos que as constroem e as constituem. Desta forma, Viveros (2018), quando fala dos caminhos que a levou pesquisar as masculinidades comentando que

[...] minha posição de mulher não-branca no contexto colombiano me levou a deslocar minhas perguntas sobre a dominação masculina de um cenário unidimensional de gênero para outro, pluridimensional, no qual o gênero se entrecruza com outras formas de dominação (de classe, raça e etnicidade).(VIVEROS, 2018, p.16)

Para a autora, ainda, “a intersecção entre diferentes relações de dominação pode, com certeza, incluir outras relações e categorias de dominação, como nacionalidade, a idade ou a situação de deficiência.” (2018, p.19) Sendo assim, pensar a constituição da masculinidade dos sujeitos que passam por esses espaços de formação militares, sob a luz do conceito dos vários cruzamentos que essa masculinidade traz, será útil para a pesquisa.

Note-se, então, como as vozes destes interlocutores dialogam, em torno de uma conversa que nos ajuda a construir caminhos para investigar o foco da pesquisa. Dos inúmeros desafios que ela apresenta, encontrar uma metodologia que caracterize nossos questionamentos foi o mais desafiador. Quando nossas inquietações, enquanto pesquisa, se encaminham para

uma conversa com as teorias pós-críticas “as questões metodológicas são as que mais mobilizam o pensamento do pesquisador” (PARAÍSO, 2014). Segundo Paraíso, isto acontece porque,

[...] as teorias pós-críticas não possuem um método recomendado para realizarmos nossas investigações. Dedicamos esforços para construirmos nossas metodologias, então, porque sabemos que o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos. (PARAÍSO, 2014, p. 26)

Pensando, então, nos problemas que formulei e nas minhas interrogações acerca do tema, proponho *a conversa* como uma possibilidade de *metodologia de pesquisa*. Para Ribeiro, Souza e Sampaio (2018, p. 25) “conversar é parte da vida cotidiana de todo/as nós.” E em nossas inúmeras conversas eles questionam: “Por que não enquanto pesquisamos?” (2018, p. 25) Nesta direção, pensar as intersecções e experiências na constituição das masculinidades em estudantes de Escolas de Formação Militares através de *conversas*, surge como interesse para esta pesquisa. Sobretudo, para contrapor a própria formalidade que as instituições militares trazem como ‘tradição’. A conversa surge como “linha de fuga às normativas da pesquisa científica.” Quando indagam a própria ideia de entrevista, Ribeiro, Souza e Sampaio (2018) destacam que

pensar com entrevistas que nos convidavam a conversar foi possibilitando abrimo-nos às incertezas, às dúvidas e aos nossos desconhecimentos. No entrevistar, abertos à escuta do outro, de sua fala, sua palavra, seus silêncios, fomos podendo indagar a própria ideia da entrevista. Seria esta, a única possibilidade metodológica numa investigação focada em narrativas? (RIBEIRO, SOUZA e SAMPAIO, 2018, p.29)

Dentro desta perspectiva, pensar a conversa como metodologia coloca-se como um interesse que dialoga com minhas próprias experiências. E, quando colocamos os sujeitos que passam ou passaram por espaços de formação militares como indivíduos com direito a fala e a posicionar-se em relação a temas que lhe interessem, também surge como uma crítica ao modelo das relações que se estabelecem nestes espaços. Este modo de fazer pesquisa, para Ribeiro, Souza e Sampaio (2018) coloca-se como

uma pesquisa que aposta no acontecimento da conversa como metodologia de investigação, como um golpe que desafia a polícia metodológica hegemônica, tão bem representada por questionários, roteiros, procedimentos rígidos. Ao apostar na conversa buscamos, na relação de pesquisa, abrir-nos ao acontecimento e aos possíveis que ele conjura, mesmo que isso, por vezes, possa significar a necessidade de desconstrução/reconstrução da própria investigação. (RIBEIRO, SOUZA e SAMPAIO, 2018, p.33)

Por último, mas não menos importante, é válido destacar algo que tem contribuído grandemente para o direcionamento que o trabalho tem tomado: a participação nos encontros do Grupo de Pesquisa NuDES- Núcleo de Estudos Diferença, Educação, Gênero e Sexualidades<sup>5</sup>. Com reuniões quinzenais, estudantes da Graduação, Pós- Graduação e voluntários, discutem questões ligadas às temáticas de gênero e sexualidade. Dentro deste contexto, é importante salientar que neste ambiente de troca e produção de novos saberes, parte do referencial teórico e metodológico desta pesquisa ganhou forma e vivacidade através das falas dos amigos e amigas de pesquisa. Grandes estudiosas e estudiosos como: Butler (2003); Colling (2018); Despentès (2016); Louro (1997); Paraíso (2014); Miskolci (2018) e Scott (1995) tornaram-se possíveis a esta pesquisa e contribuíram para fornecer consistência teórica-metodológica. Além de destacar, que o fazer da pesquisa pode até ter um *aspecto solitário*, quando precisamos nos debruçar em escrever horas a fio palavras que expressem o melhor daquilo sobre o que “nos arremessamos”, *mas* são nos encontros, que nossos amigos e amigas de pesquisa, que caminham por veredas parecidas as nossas, nos ajudam a enxergar novos rumos para nossos apontamentos. São nas risadas ou nos artigos que escrevemos juntos, são nos congressos ou seminários dos quais participamos, são nas bancas ou qualificações de pessoas queridas a nós, são em momentos de reivindicação ou momentos de confraternização que atentamos que nas pequenezas do dia-a-dia reside nosso principal objetivo de pesquisa que: é viver.

Por fim, poderia dizer que existem muitas outras vozes sobre as quais me debruço também e pego emprestadas falas, mas este espaço não caberia. Essas das quais falei, são as bases da pesquisa. Entretanto, muitas outras aparecerão aqui e ali, ao longo de todo processo

---

<sup>5</sup> O NUDES-Núcleo de Estudos Diferenças, Educação, Gênero e Sexualidades, coordenado pelo Professor Doutor Ivan Amaro (UERJ/UNIRIO) e pelo Professor Doutor Dilton Couto Junior (UERJ), desenvolve projetos de pesquisa e extensão que articulam conceitos do campo dos estudos de gênero, feministas e *queer* em suas relações com o campo da educação. É formado por alunos de Graduação e da Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas – PPGEC e do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNIRIO. No ano de 2020, o NuDES estabeleceu parceria com o GERRGE/UFRGS, grupo de pesquisa que foi criado pela Professora Doutora Guacira Lopes Louro e que, atualmente, é coordenado pelo Professor Doutor Fernando Seffner. A parceria se deu pela colaboração da Professora Doutora Jane Felipe, professor aposentada da Faculdade de Educação da UFRGS e participante do GEERGE. Nossas pretensões inscrevem-se na perspectiva de construir ações de enfrentamento ao machismo, do sexismo, à misoginia, à *LGBTfobia* e a todas as formas de violência e violação de direitos que se colocam pra degradar, subalternizar e oprimir indivíduos que não se encaixam em padrões normatizadores e normalizadores de gênero e de sexualidades diversas. Para mais informação, acesse o site do Grupo em: <<http://bit.ly/32y72RK>>. Acesso em: 15 mar. 2020.



de construção deste trabalho. Sei bem, que muitas das vozes que não foram citadas aqui, também aparecerão nas entrelinhas deste texto, pois estas também me constituem.

Figura 2 – Kit cidadão de bem



Fonte: Compilação do autor<sup>6</sup>

*“A cruzada moral recusa e reage a mudanças nas relações de poder sob o disfarce de defesa da família [...] [...] os empreendedores morais que deflagraram a cruzada definem a família como indissociável da heterossexualidade e do controle dos homens em relação às mulheres e aos filhos [...] Sob o domínio do medo, grupos autoritários engendram ódio e ações persecutórias, daí ser necessário dissipar o fantasma da “ideologia de gênero” em que se apoiam, trazendo à luz o fato de que buscam manter subalternizados aqueles e aquelas que o conceito de gênero acolhe dentro do humano, buscando garantir-lhes igualdade jurídica, segurança e direito à vida.” (MISKOLCI, 2018)*

<sup>6</sup> Imagem coletada na página do Instagram do autor e autorizada pelo mesmo, disponível em: <https://www.instagram.com/p/Bofp9wphBUT/?igshid=zc64amst0js1>. Na imagem o autor coloca a seguinte legenda: “Kit cidadão de bem.”

## 1. “MARCHA SOLDADO, CABEÇA DE PAPEL...”: QUANDO “O PESQUISADOR ENCHARCA A PESQUISA COM SUA EXPERIÊNCIA”

Em tempos em que retrocessos democráticos tem sido aceito como normais, assumir posturas entendidas como revolucionárias é uma *afrenta* aos movimentos conservadores. Dialogar com questões de gênero e assumir posicionamentos caros aos movimentos feministas vem se constituindo numa postura cada vez mais política. Fugir da *pseudoneutralidade* e combater ações antidemocráticas pode se tornar um embate ferrenho para os variados grupos que disputam a legitimação de discursos de poder que façam a manutenção de posições historicamente hegemônicas. A respeito de como o movimento conservador vem crescendo no Brasil, Miskolci (2018) afirma que

há alguns anos, embates políticos sobre direitos humanos – em especial aqueles concernentes aos direitos sexuais e reprodutivos – têm se dado no enquadramento do medo e da perseguição às ideias que defendem a igualdade, por exemplo, entre homens e mulheres, hétero e homossexuais, o que faz pensar: será que vivemos o ataque inesperado de uma onda conservadora que – após avanços na esteira do reconhecimento das diferenças desde a Constituição de 1988 – traria consigo inevitáveis retrocessos para nossa democracia? (MISKOLCI, 2018, p.2)

Ainda sobre isto, Groppo e Corrochano (2019) afirmam que “observa-se cada vez mais o fortalecimento de ações e movimentos de caráter conservador e reacionário em diferentes campos e, particularmente, no campo da educação, que se transforma em fértil terreno de disputa por esses segmentos.” Se você for um daqueles que é a favor da posse de arma, cristão, anticomunista, a favor de uma escola sem partido e contra uma suposta “ideologia de gênero” e, se além de tudo isso, *for militar* ou simpatizante dos valores militares, você tem o passe “*cidadão de bem*”. A charge acima (Figura 2) ilustra bem quais parecem ser os requisitos para ser considerado alguém moralmente correto em nossa atual conjuntura político-social. Apesar de toda esta *moral*, para os que não preenchem estes requisitos, restam a marginalidade e os mais variados tipos de nomenclaturas desqualificadoras. Com a intenção de não colaborar com esta *cruzada moral* (MISKOLCI, 2018) que não considera outras possibilidades de se assumir a masculinidade e a feminilidade, entre outros fatores que restringem direitos aos mais variados tipos de sujeitos, é que assumo perspectivas pós-estruturalistas/pós-críticas no ‘fazer da minha pesquisa.’ Mas o que são esses modos de fazer pesquisa? Como entender as pesquisas pós-estruturalistas?

## 1.1 Explicando um ‘modo de fazer pesquisa’: aproximações com perspectivas pós-estruturalistas

Estudar a constituição das masculinidades requer, também, se dar conta da existência de todo um aporte teórico-metodológico que vem se construindo em diálogo com vários movimentos e perspectivas. Neste caso, aponto aqui o contexto em que a temática em que esta pesquisa se encontra. Reconhecendo que os estudos sobre gênero e sexualidade tem se concentrado em perspectivas pós-estruturalistas/pós-críticas, é válido levantar os mesmos questionamentos que Pereira e Dinis (2015) destacam,

Mas, de onde advêm os estudos pós-estruturalistas? Que concepção de sujeito deriva de tais estudos? Quais contribuições podemos extrair desses estudos para a compreensão da educação? Qual itinerário metodológico orienta esse tipo de pesquisa? (PEREIRA e DINIS, 2015, p.3)

Para os autores ainda, uma das maneiras de entendermos os estudos na perspectiva pós-estruturalista é buscar compreender aquilo que veio antes: *o estruturalismo*. Desta forma, eles destacam que o estruturalismo privilegia a noção de estrutura, além do mais, autores como Foucault (2008) consideravam que por trás desta noção estruturada existia um determinado problema que em geral era ligado ao *sujeito*.

Se por um lado o estruturalismo tem seu foco nas estruturas e carrega como pano de fundo a problematização do sujeito, devemos concordar com Pereira e Dinis (2015) quando afirmam que já “o pós-estruturalismo deve ser visto como um movimento que, sob a inspiração de Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger e outros, buscou descentrar as “estruturas”, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo”. Nesta direção, os autores ainda destacam que

o pós-estruturalismo continua e, ao mesmo tempo, transcende o estruturalismo a partir das seguintes características: a) partilha com o estruturalismo a ênfase na linguagem como um sistema de significação; b) o conceito de diferença torna-se radicalizado; c) radicaliza-se a crítica do sujeito do humanismo e da filosofia da consciência feita pelo estruturalismo. O sujeito não passa de uma invenção cultural, social e histórica; d) questiona de forma mais radical a noção de verdade. A questão não é, pois, a de saber se algo é verdadeiro, mas, sim, de saber por que esse algo tornou-se verdadeiro; e) desconstrói os binarismos masculino/feminino, heterossexual/homossexual, branco/negro, científico/não-científico (PEREIRA e DINIS, 2015, p.9)

E é justo na direção desta desconstrução do binarismo masculino/feminino, que pesquisar *a constituição das masculinidades em estudantes de escolas de formação militares* se apresenta como um trabalho que se apoia em *práticas de pesquisas* que se inserem dentro

dos estudos pós-estruturalistas. Entretanto, mais do que uma série de fatores que demonstrem quais são as características desta perspectiva, concordamos com Corazza (2007 apud PEREIRA e DINIS, 2015) quando caracteriza-se, também, pelas significações que damos na escolha destas perspectivas. Segundo os autores, as pesquisas pós-estruturalistas não surgem como um *passé* para se optar por uma ou outra metodologia, pois o que está em jogo não é o que se opta, mas qual prática se torna mais significativa no fazer da pesquisa, na produção de conhecimentos. Sendo assim, para eles

cada prática de pesquisa é uma linguagem, um discurso, uma prática discursiva, que sempre está assimilada pela formação histórica em que foi constituída. Formação histórica esta que marca o lugar discursivo de onde saímos; de onde falamos e pensamos; também de onde somos faladas/os e pensadas/os; de onde descrevemos e classificamos a(s) realidade(s). (CORAZZA, 2007 apud PEREIRA e DINIS, 2015, p.11)

Neste sentido, o diálogo que fazemos com essas perspectivas revelam como nossa constituição, enquanto sujeito, tem se dado nos variados espaços de construção de saberes pelos quais temos passado. Quando definimos como foco de pesquisa *os sujeitos que passam/passaram por escolas de formação militares no Rio de Janeiro* e como surgem deles *intersecções e experiências que talvez contribuam para a constituição de suas masculinidades*, entendemos que tais pessoas já experienciaram o quanto as instituições militares prezam por suas tradições, estruturas hierárquicas, controle e valores específicos de um modelo de masculinidade e/ou feminilidade. Contrastando com isto, tomar essa escolha teórico-metodológica para a pesquisa é como se libertar dos cotidianos engessados que estes próprios espaços propõem. Sobre isto, Pereira e Dinis (2015) vão dizer como o processo de pesquisa e do próprio pesquisador estão ligados e como as escolhas epistemológicas e metodológicas *não são aleatórias*, concordando com Corazza (2007) quando diz que *atos de rebeldia e insubmissão* compõe a escolha do *problema* de pesquisa e que este problema não é uma simplória descoberta, mas, algo extraordinário que esta ligado diretamente as experiências e constituições teóricas ao longo processo formativo da pesquisadora e pesquisador.

Diálogo com essas questões, não como um observador distante, mas como alguém que percebeu do amadurecimento das pesquisas com *masculinidades negras*, a necessidade de aprofundar os debates partindo do *locus* social que ocupa. Sendo assim, as possibilidades que os estudos pós-críticos me trazem e ajudam a (re)pensar minha própria constituição como sujeito. Trago comigo as experiências de muitos, tanto quanto sei que deixo com outros as minhas próprias. Louro (1997) afirma que

já não era mais apenas uma história pessoal, eu já aprendera, de algum modo, que "o pessoal é político" e reconhecia em minha trajetória as tramas sociais, via-me constituída pelo social e também sua constituidora, percebia-me como pertencendo a grupos (de classe, de etnia, de sexo, de gênero). Talvez eu não "soubesse" disso tudo naquele momento ou não fosse capaz de dizê-lo desta maneira, mas esses "marcadores sociais" estavam lá. (LOURO, 1997, p.9)

E é sobre estas possibilidades de troca que movimentam o meu fazer na pesquisa, me permitindo pensar e repensar sobre como esses marcadores são utilizados nas instituições militares. Ainda sobre isto, muito me aproximo do que Louro (1997) diz, quando esta questiona se teria sido possível algum dia a separação do seu *foco* de pesquisa. Para ela, “as diferenças e desigualdades que a perturbavam não estavam apenas "lá fora", distantes, mas estavam se fazendo e refazendo constantemente, próximas, no cotidiano, tinham a ver com suas/nossas práticas sociais imediatas.”

Deste modo, afirmar que por esses aspectos “*a pesquisa revela muito sobre o pesquisador*” já sugere então, um dos maiores indícios de como os estudos pós-críticos me constituem e me movem. Portanto, quando falamos de prática de pesquisa, concordo com Corazza (2007 apud PEREIRA e DINIS, 2015) quando estes apontam que “a “escolha” de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder.” Por fim, depois de *localizar* as bases desta pesquisa, vale *mapear* as construções que estão se erguendo sobre estas bases. Sendo assim, quais conhecimentos estão sendo produzidos quando pesquisamos masculinidades nos espaços militares?

## **1.2 Mapeando e examinando o conhecimento já elaborado**

Para se ter noção de como as pesquisas no campo das masculinidades se encaminham e ainda mais especificamente, *a constituição das masculinidades nos espaços militares*, se fez necessário um levantamento afim de analisar com maior propriedade as contribuições relevantes para esta pesquisa e as tendências acadêmicas sobre este eixo temático. Esses *levantamentos* são denominados “Estado da Arte” ou do “Conhecimento”, considerando o primeiro como uma pesquisa mais ampla e minuciosa e o segundo, delimitado por um recorte sobre um período específico. Romanowski e Ens (2006), quando analisam a contribuição deste tipo de metodologia afirmam que

estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os

aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p.39)

Tendo em vista isto, faço um estado do conhecimento apontando os seguintes achados sobre o campo das masculinidades e outros cruzamentos. Tal procedimento, tornou-se importante para melhor me inserir no contexto destes estudos, principalmente sobre o ambiente militar. Para tanto, me utilizo dos textos completos das teses e dissertações disponíveis na *BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*<sup>7</sup>. Para iniciar a pesquisa, utilizei os seguintes recortes: o cruzamento de alguns descritores, a exemplo de *escolas de formação militares*, definidos no período de 2009 a 2019. O total de documentos encontrados foi de 299. Destes, apenas 9 resultados vinculados aos objetivos da pesquisa, pois o *critério de escolha foi relacionar aos temas que mais se aproximavam do foco de estudo desta pesquisa*. Assim, os assuntos relacionados à formação militar, a constituição das identidades dentro das escolas de formação militar, a gestão militar, os processos formativos e a inserção feminina nas forças armadas. Mais adiante, detalharemos melhor como se deu esta busca. Dentre os trabalhos, quinze concentram na área da Educação, 1 trabalho na área da Sociologia e 1 trabalho na área de Letras. Dos 9 documentos relacionados diretamente a esta investigação, 3 são teses de doutorado e 6 são dissertações de mestrado, como demonstra-se na *Tabela 1*.

---

7A BDTD, tem como objetivo integrar e disseminar, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos, contendo 681.498 publicações registradas na plataforma.

Tabela 1

<b>Pesquisas no campo das ESCOLAS DE FORMAÇÃO MILITAR</b>					
<b>Nº</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORXS</b>	<b>ANO</b>	<b>ÁREA</b>	<b>TIPO</b>
<b>1</b>	A Escola de Sargento das Armas: um estudo sociopolítico sobre a formação de praças do exército	Aline Prado	2012	C.HUM.	T
<b>2</b>	A Escola Militar do Realengo e a formação do oficial do Exército Brasileiro (1904 1929)	Marcus Fernandes	2012	EDU	D
<b>3</b>	Processos de ensinar e de aprender: os instrutores militares e os cadetes da aeronáutica	Deise Becker	2013	EDU MIL	T
<b>4</b>	Escolas Militares do Exército: a formação, seus mitos e ritos (1889 - 1931)	<u>MARQUE S, Janote</u>	2014	EDU	T
<b>5</b>	Educação militar: Uma leitura da educação no sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB)	Jefferson Gomes	2014	EDU	D
<b>6</b>	A construção de identidade no discurso militar-naval das escolas de aprendizes-marinheiros	<u>Reis, Giana Fonseca</u>	2014	LET	D
<b>7</b>	Problemas de mulher: um estudo etnográfico sobre a inserção feminina na escola naval brasileira	<u>Melo, Thaís</u>	2017	EDU MIL	D
<b>8</b>	A (in)visibilidade da questão racial na formação dos soldados da Polícia Militar	Gomes, Leti	2018	SOC	D
<b>9</b>	“Gestão militar” da escola pública em Goiás: um estudo de caso da implementação de um Colégio Estadual da Polícia Militar de	<u>Ferreira, Neusa</u>	2018	EDU	D
	<b>Palavra chave: Escolas de Formação Militar</b>				
	<b>De: 2009 a 2019</b>				
	<b>Assunto: Escolas de Formação Militar</b>				
	<b>Obtive 299 resultados, dentre eles somente 9 interessam a pesquisa.</b>				



Analisando as teses e dissertações encontradas, busquei observar quais foram as técnicas mais utilizadas nas pesquisas, como uma forma de verificar as metodologias utilizadas pelos pesquisadores neste campo de estudo, partindo disto poderei então verificar qual a relevância no método de pesquisa que proponho. Diante disto, Romanowski e Ens (2006) vão dizer que

um aspecto que deriva desses estudos é a identificação das técnicas mais utilizadas nas pesquisas. Se elas são entrevistas, análise de documentos, observação, questionário, diário ou uma combinação delas, ou se os dados foram coletados por meio de videografia, grupo de discussão, grupo focal ou outra técnica. Mostram, também, se houve ou não a retomada de alguma técnica que por um motivo ou outro deixou de ser utilizada em pesquisas. (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p.45)

Para isto, procedi a leitura dos *resumos* das teses e dissertações selecionadas e busquei identificar quais as técnicas que mais se aproximavam e até mesmo se existia alguma que se diferenciava pela *originalidade*. Entretanto, cabe destacar que existem limitações para observações como estas, como bem destaca Romanowski e Ens (2006),

[...] a variação no formato de apresentação dos resumos das dissertações foi um fator que dificultou a análise, pois alguns resumos são muito sucintos e outros confusos ou incompletos, sem informação sobre o tipo de pesquisa e os procedimentos de coleta de dados. Alguns sequer deixavam claro os objetivos do trabalho e vários confundiam metodologia da pesquisa com os procedimentos e instrumentos de pesquisa. Estas limitações dificultaram e, em alguns casos, prejudicaram a categorização e a análise do seu conteúdo. (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p.46)

Atentando-se para essas dificuldades, é válido destacar como são necessários estudos que apontem para a quantidade de pesquisas em determinada área. Ora, para embasamento e propriedade naquilo que se pretende pesquisar, ora para mapear e desvendar lacunas como destaca Romanowski e Ens (2006, p.38) “faltam estudos que realizem um balanço e encaminhem para a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes.”

Quando analisamos os 9 trabalhos, destacamos as seguintes descrições das metodologias utilizadas nas pesquisas: análise e fichamento das fontes; análise textual; estudo de caso; estudo descritivo-analítico, baseado na coleta de dados a partir de entrevistas; análise antropológica; pesquisa bibliográfica; pesquisa de campo; levantamento da literatura nacional.

Nota-se que existem repetições e aproximações nas técnicas de pesquisa (mesmo aquelas com outra nomenclatura) como é o caso de “estudo de caso” e “estudo descritivo”. Não havendo muita *inovação* nos modos de fazer pesquisa. Diante disto, cabe destacar como as técnicas de pesquisas utilizadas na maioria destes trabalhos se afastam das perspectivas pós-críticas de pesquisa. As limitações que os resumos trazem em abordar de maneira clara as temáticas, são levadas em conta nesta leitura. As escolhas metodológicas dentre as quais os pesquisadores optaram por utilizar, também não ficaram claras, na maioria nos trabalhos analisados neste estado do conhecimento.

Entretanto, 2 dissertações de mestrado ganham destaque quando pensamos em como é importante “problematizar e desnaturalizar as coisas que tomamos como dadas”, como bem destaca Meyer (2014). Em “*Problemas de mulher: um estudo etnográfico sobre a inserção feminina na escola naval brasileira*”, Thaís Barrozo Melo destaca que “a visão interna das mulheres como o outro, portanto potencialmente 'problemáticas' tem por efeito a construção de espaços de feminilidade, garantidos pela relação 'de mulher para mulher' e por uma moralidade ancorada em valores tradicionais. Bem como problematiza os espaços militares como lugares que “visam à reprodução de características 'femininas' entendidas como antagônicas ao exercício de funções militares, pois princípios de virilidade que compõem o ideal de eficácia militar.” Sendo assim, destacando-se como um trabalho interessante, podendo contribuir para uma análise das relações de gênero nos espaços militares, uma vez destacado que os espaços das instituições são predominantemente ocupados por homens, aspecto que será mais bem abordado e discutido no próximo capítulo.

Em “*A (in)visibilidade da questão racial na formação dos soldados da Polícia Militar*”, Letícia Pereira Simões- Gomes propõe um diálogo entre a interação da polícia e a desigualdade racial, dialogando sobre como as pesquisas apontam a raça como um fator historicamente associado a violência e como a polícia militar de São Paulo interage com essas questões na formação de seu efetivo militar. De igual modo, este trabalho destaca-se pelo diálogo com questões raciais em âmbitos militares, assunto este relevante para os interesses desta pesquisa. Ainda dentro dos descritores *escolas de formação militares* e com o recorte temporal de 2009 a 2019, quando utilizamos a palavra **educação** no campo dos assuntos, dos 299 resultados encontramos um número de 29, mas somente 2 interessam a pesquisa por falarem da *atuação das pedagogas em ambientes militares e valores da cultura militar*. Dentre estes, os dois se concentram na área da Educação, sendo 1 uma tese de doutorado e outro uma dissertação de mestrado, como mostra a **Tabela 2**.

Tabela 2

Relação de pesquisas no campo das ESCOLAS DE FORMAÇÃO MILITAR						
Nº	TÍTULO	AUTORXS	LINK	ANO	ÁREA	TIPO
1	A atuação de pedagogas policiais em ambientes educacionais militarizados : possibilidades e	<u>Hora, Ingrid</u>	<u><a href="https://ri.ufs.br/">https://ri.ufs.br/</a></u>	2015	EDU	D
2	Valores éticos da cultura militar e sua influência no desempenho dos alunos do Sistema Colégio Militar do Brasil	Sarkis, Socorro	<u><a href="https://doi.org/1">https://doi.org/1</a></u>	2019	EDU	T
	Palavra chave: Escolas de Formação Militar					
	De: 2009 a 2019					
	Assunto: EDUCAÇÃO					
	Obtive 29 resultados, dentre eles somente 2 interessam a pesquisa.					

Ainda observando as técnicas utilizadas, os dois trabalhos são elaborados com base na *pesquisa bibliográfica e na abordagem qualitativa em educação com o auxílio da entrevista semiestruturada*. De igual modo, não há aqui clareza sobre o diálogo com as perspectivas pós-críticas, quando analisamos os resumos apresentados.

Quando delimitamos o levantamento dos trabalhos com os descritores *escolas de formação militares*, encontramos recorte restrito a 299 trabalhos, de igual modo, quando partimos para os descritores *masculinidade militar*, temos resultado parecido. Entretanto, antes de analisarmos esses achados, destacarei aqui como a pesquisadora Mara Viveros Vigoya aponta o levantamento produzido por ela sobre as *masculinidades nossamericanas*, e suas contribuições para pensarmos este campo a nível de “América Latina.” Posteriormente, destacarei os trabalhos achados no campo da *masculinidade militar*, produzidos no Brasil e que interessam a esta pesquisa.

### **1.2.1 As produções *nossamericanas* sobre as masculinidades: visibilizando outros saberes**

Antes de apresentar os achados de produções dos autores e autoras brasileiros dentro do campo da masculinidade; pensando em visibilizar produções desconhecidas neste campo, é que dialogo com Mara Viveros Vigoya, que tem um excelente trabalho de pesquisa sobre as produções *nossamericanas*. Para melhor entender o contexto pelo qual concordo com Viveros (2018) quando esta se posiciona politicamente chamando estes trabalhos como *nossamericanos* e não latino-americanos, é válido destacar que trabalhos em espanhol sobre as masculinidades são desconhecidos nos contextos acadêmicos dos Estados Unidos e Europa, como bem destaca a autora.

No entanto, grande parte desses trabalhos escritos em espanhol são completamente desconhecidos nos contextos acadêmicos estadunidenses e europeus, que ignoram as contribuições realizadas em outros lugares e escritos em idiomas diferentes do inglês. Quem produz o conhecimento, quais são os saberes válidos e legítimos em um campo de conhecimento e quem detém ou pode definir as problemáticas: são questões sempre relevantes. Os estudos feministas e de gênero e, dentre eles, os estudos sobre homens e masculinidades não escapam a essas assimetrias de produção e da difusão de conhecimento. (VIVEROS, 2018, p. 64)

Pensando então, como inúmeros autores e autoras são silenciados por conta de questões históricas relacionadas a quais saberes são válidos ou não, é que procuro durante este trabalho

de pesquisa dialogar com autores *nossamericanos* sem, no entanto, descartar as contribuições de outros autores e autoras do norte global. Mas para que o termo *nossamericano* não seja utilizado como uma palavra descontextualizada, destaco aqui que concordo com Viveros (2018), quando esta explica como o termo latino-americano tem estreita relação com a dominação social e as desigualdades históricas enfrentadas por países colonizados.

Em meu trabalho, "latino-americano" e "América Latina" são entendidos como "ideias" resultantes do processo de independência do controle metropolitano espanhol e português, iniciado, ao redor de 1830, pelas elites crioulas descendentes da população europeia. Seu projeto de construir novas nações se confrontou com o dilema ligado à composição racial das populações "latino-americanas" visivelmente misturadas, e com o desejo de aceder às vantagens do progresso e da civilização próprios dos estados-nação modernos europeus. Esta proposta de "latinidade", que apagava ou desvalorizava a participação de indígenas e afrodescendentes nessas nações, foi questionada, no final do século XIX, por intelectuais como o cubano José Martí. Em uma conferência em Nova York, intitulada "Nossa América", Martí advertia contra as novas ameaças que pairavam sobre a América Latina, cuja independência já não era, naquele momento, ameaçada pelas potências em declínio da Espanha Portugal, mas pelo auge e pretensões do nascente imperialismo dos Estados Unidos. Martí questionava o direito que os estadunidenses arrogavam de reivindicar para si sós o nome de América e defendeu uma nova versão da "latinidade, mais inclusiva. Seu projeto de dissidência se reivindicava, com otimismo, como legatário das lutas dos nativos americanos e dos americanos de origem africana em contraposição a uma América anglo-saxa que se apresentava como branca (Mignolo, 2007; Santos, 2009). A partir deste lugar, fazia um chamado à união entre os povos hispano-americanos como forma de apropriação de identidade cultural e de distinção de uma América "nossa" perante a América anglo-saxã. (VIVEROS, 2018, p.28 e 29)

Então, para não contribuir com um discurso euro-norte-centrado, em que a perspectiva branca, heterossexual, dentre outras que desvalorizem posições dissidentes é que defendemos uma concepção mais inclusiva de latinidade. Dito isto, destacaremos, brevemente, um levantamento feito por Viveros (2018) no livro *As cores da masculinidade*, no capítulo intitulado *Trinta Anos de Estudos Sobre Homens e Masculinidades na Nossa América*. No capítulo, a autora faz uma relação das masculinidades com quatro categorias mais estudadas em pesquisas neste campo, sendo elas: as identidades, a violência, a saúde e, por fim, as sexualidades. A autora pontua, entretanto, que os trabalhos analisados constituem pontos de referência parciais em relação ao conjunto da produção acadêmica sobre o tema no continente. Um dado interessante que vale ser destacado é a produção sexuada destas publicações. Segundo Viveros (2018)

grande parte das publicações desses últimos quinze anos provém do Brasil e do México, seguidos da Colômbia e do Chile, com uma produção bem menor da Argentina. (A abundância desta produção sobre homens e masculinidades no México e no Brasil se refere ao fato de que estes dois países contam

igualmente com a maior quantidade de revistas especializadas em estudos feministas e de gênero.) A distribuição sexuada é equilibrada: 41 % das pesquisas consultadas são conduzidas por homens ou grupos de homens; 40 % por mulheres ou grupos de mulheres; e 19% são resultado de grupos mistos. Dos 499 trabalhos recolhidos, somente 1% foi realizado nos anos 1980, 13% entre 1990 e 2000, 41 % de 2000 a 2010 e os 45% restantes foram produzidos em somente seis anos, de 2010 a 2016. A tendência mostra um aumento nítido dos estudos sobre masculinidades na região. (VIVEROS, 2018, p. 67)

Partindo então, para uma análise da *primeira categoria* que são as identidades masculinas e como aparecem nas publicações, Viveros (2018) vai afirmar que a construção do que significa ser homem é o tema mais trabalhado nas pesquisas- mais frequentemente exploratórias. A autora apresenta uma série de trabalhos produzidos em torno da temática da identidade e na *Colômbia* ela destaca “Villamil (2013) pesquisando sobre as diferenças geracionais do que significa ser homem”, observando como a ligação das jovens gerações rurais com as Forças Armadas podem influenciar nas trajetórias econômicas-laborais dos jovens. E ainda problematiza a centralidade do trabalho na identidade masculina, apontando pesquisas realizadas em *Santiago do Chile*. Segundo os apontamentos das pesquisas, os entrevistados reconhecem que “o trabalho não é uma exclusividade só dos homens.” Após percorrer alguns trabalhos elaborados no *México* e na *Costa Rica*, Viveros (2018) volta-se para uma pesquisa feita no Brasil onde se explora “o desempenho laboral em empregos reconhecidos tradicionalmente como masculinos.” Observa-se então como em vários países latinos, as pesquisas das identidades masculinas relacionadas ao trabalho e ao emprego ocupam um esforço dos pesquisadores em discutir “como esses elementos são distintivos da masculinidade e como eles permitem aos homens ocupar um lugar social no mundo adulto masculino”, como afirma Viveros (2018).

Outro aspecto que vale ser ressaltado sobre as identidades masculinas é sua relação com as questões étnico-raciais. A *racialização do diálogo*, nos estudos das masculinidades, é de interesse para esta pesquisa, uma vez que foi dedicado um capítulo para refletirmos sobre questões étnico-raciais nos âmbitos militares. Viveros (2018), destaca um dado importante sobre estes estudos,

a Colômbia e o Brasil são os dois países nos quais se desenvolveu o maior número de estudos sobre as masculinidades "negras". Não é por acaso: nas últimas três décadas, as pesquisas sobre diferentes aspectos da identidade "negra" se multiplicaram e movimentos sociais étnico-raciais "negros" surgiram ou se consolidaram nos dois países. (VIVEROS, 2018, p. 75)

Quando analisamos a *segunda categoria*, iniciamos o diálogo de como a violência se manifesta das mais distintas formas, de igual modo, chegamos a um importante debate para

pensarmos (ao longo da pesquisa) sobre como as violências institucionais aparecem nos espaços das forças armadas. Viveros (2018) vai afirmar que

a relação das masculinidades com as distintas violências - política, socioeconômica, conjugal, de delinquência comum etc. que marcam a história da Nossa América é um tema ineludível. Elas estão presentes desde o início na fratura imposta pela conquista e pela colonização europeia e, mais tarde, na dominação das classes oligárquicas e na permanência dos regimes militares no poder durante grande parte do século XX. Elas caracterizam também uma realidade contemporânea atravessada pelas guerras e conflitos armados, narcotráfico, crise e recessão econômica e políticas neoliberais. Em resumo, na Nossa América, a construção das identidades masculinas tem se realizado em um contexto de violência histórica, estrutural e cotidiana. (VIVEROS, 2018, p. 77 e 78.)

Fazendo uma reflexão sobre as violências políticas e sociais, Viveros (2018) vai destacar pesquisas realizadas no *Chile* e no *México* sobre as relações entre o militarismo, o patriarcado e a masculinidade. Estes trabalhos ajudam a reunir ideias sobre a idealização das figuras militares sustentadas por valores patriarcais. Segunda a autora,

Jan Hopman (2001), no Chile, e Irene Castillo e Claudio Azia (2011), no México, fazem parte dos autores que analisaram os vínculos entre o militarismo, o patriarcado e a masculinidade hegemônica. [...] eles demonstram a importância da formação militar para os homens, como ferramenta que sustenta, justifica e recria os valores patriarcais dominantes na sociedade civil. Assim, sublinham o papel da cultura militar na perpetuação de uma lógica bélica para a resolução ou tramitação dos conflitos sociais. (VIVEROS, 2018, p. 79)

Quando saímos do campo das violências e partimos para o campo da “saúde do homem”, deparamos um assunto intimamente ligado às lutas feministas. Na exposição da *terceira categoria*, Viveros (2018) vai destacar que

na América Latina, as pesquisas sobre a saúde dos homens emergiram nos anos 1990 com a pergunta acerca do papel dos homens na saúde sexual e reprodutiva (SSR), um conceito intimamente relacionado aos movimentos feministas dos anos 1960 e 1970, cujas lutas evidenciaram o caráter político da sexualidade e da reprodução. (VIVEROS, 2018, p. 83)

Vale destacar aqui uma pesquisa realizada no *México*, onde um levantamento etnográfico vasculha as práticas de risco de usuários de drogas. Tal levantamento, trouxe a evidência um comportamento que se repete em níveis diferentes e com outros cruzamentos sobre a relação do homem com a saúde. Viveros (2018) vai dizer sobre a pesquisa que

resistir à dor da inoculação das substâncias, emprestar seringas e não pedir ajuda médica em períodos de abstinência faz parte de uma forma de

masculinidade, cujas exigências tornam esses homens particularmente vulneráveis ao adoecimento. (VIVEROS, 2018, p. 86)

Por último, e não menos importante, quando analisamos a *quarta e última categoria*, nos encontramos com um campo de debate enorme, são elas: *as sexualidades*. Quando o assunto é discutir as práticas sexuais entre homens, Viveros (2018, p.88) vai dizer que “encontramos no Brasil várias pesquisas que acompanham essas práticas, em especial em comunidades e grupos de discursão *on line*.” Entre os autores, temos: Silva (2009); Miskolci (2013); Lanzarini (2015) entre outros. Quando Miskolci (2013) e Lanzarini (2015) são citados vale destacar a pesquisa dos dois sobre as práticas homoeróticas de homens que se consideram heterossexuais nas redes sociais. Este tema de pesquisa, dialoga com os cotidianos na cultura militar, onde *discursos performativos* são evocados buscando reforçar uma sexualidade que se coloca a prova por pares no ambiente militar, pela sociedade ou pelo próprio sujeito. Sobre estas pesquisas Viveros (2018) vai afirmar que

os dois autores concordam que os homens que ingressam nessas redes separam a busca de amor e o prazer, dois âmbitos com efeitos de gênero opostos. Enquanto as relações românticas, nas quais se desfruta da companhia e proximidade de outro homem, os feminizam e os tornam "homossexuais", as relações sexuais sem implicações românticas com homens lhes permitem continuar sendo heterossexuais. A virtualidade lhes permite levar uma vida paralela na qual expressam seus desejos sexuais ao lado de uma existência cotidiana inscrita na lógica heterossexual. (VIVEROS, 2018, p. 88)

Seguindo a diversidade de performances das quais estes homens se utilizam, o trabalho de Carlos Cáceres (1995) e de Richard Parker (1998) valem destaque. A pesquisa feita por Cáceres, em *Lima*, propõe uma taxonomia sobre a diversidade de experiências homoeróticas, descrevendo variados ‘personagens’ e suas intersecções. Parker também analisa as subculturas em torno do desejo homoerótico no Brasil. Analisando os trabalhos, Viveros (2018) diz que

nas classes populares e associadas a culturas tradicionais, encontramos o bissexual "ativo" ou "mostardeiro" ou [mostacero] que exibe uma estética rude e viril; a "bicha" [marica "viado" [cabro] afeminado que não costuma se autodesignar como "homem"; e a travesti que manifesta maneiras femininas exageradas. Nas classes médias, temos o "entendido", que participa de encontros homossexuais clandestinos, o "bissexual casado", o "bissexual gay" e o "gay" que faz parte plenamente da cultura homossexual local e assume um estilo "macho". Parker, por sua vez, chama atenção sobre a homossexualidade como categoria sexual específica, tanto no Brasil como em outros países da América Latina. A partir de uma ampla revisão bibliográfica e de sua experiência etnográfica no Rio de Janeiro, ele assinala o rápido surgimento de diversas culturas e subculturas organizadas em torno do desejo homoerótico no Brasil e analisa seus vínculos com diferentes estruturas sociais e



econômicas tradicionais, modernas e pós-modernas que coexistem nos países da América Latina. (VIVEROS, 2018, p. 87)

Tão grande é a diversidade de temas que podemos discutir no campo das masculinidades, que cabe destacar a pesquisa realizada no *Peru* com homens, feita por Norma Fuller (1997) em que ela destaca “a paternidade como uma das experiências mais importantes na vida dos homens, destacando o caráter desta prática social como sendo: complexa e multifacetada.” (p.88) Sobre este trabalho, Viveros (2018) vai destacar que Fuller (1997) elenca várias dimensões sobre a paternidade nestes homens peruanos, sendo elas

uma dimensão natural da paternidade, como a prova última de virilidade; uma dimensão doméstica, que permite aos homens exercer o lado nutrício da masculinidade; uma dimensão pública, pela qual os homens transmitem os valores que permitirão a seus filhos realizar suas obrigações uma dimensão transcendental, que converte o homem em criador que assegura a continuidade da vida. (VIVEROS, 2018, p. 88)

Por último, outro assunto importante é sobre os afetos que envolvem a paternidade, principalmente as paternidades homossexuais. Sobre estas pesquisas, o destaque vai para os esforços que casais gays fazem para enfatizar *mais* suas paternidades que homens héteros. A exemplo desta importância atribuída a posição de pai, vale problematizar se essa legitimação é atribuída aos casais homoafetivos e *seus filhos adotados*. Sobre isto, Viveros (2018) vai destacar

que para superar as dificuldades associadas à lógica heteronormativa, os homens homossexuais que assumem paternidade se veem fadados a enfatizar e reivindicar em seus discursos uma participação na criação e nos cuidados de seus filhos e filhas maior que a assumida pelos pais heterossexuais. (VIVEROS, 2018, p. 89 e 90)

O destaque que fiz neste tópico, teve o intuito de mostrar como os estudos das masculinidades são articulados com variados fatores sociais, culturais, econômicos e tantos outros. Mas sobretudo, coube aqui dar destaque aos trabalhos produzidos por pesquisadores/as de inúmeros países nossamericanos. Pesquisas realizadas desde a década de 1990 e que podem contribuir para o campo de maneira significativa, se não for o distanciamento epistemológico que temos com os saberes produzidos em “nossa américa”. Daí a importância de dialogar com estes trabalhos, procurando oxigenar melhor meus ares enquanto pesquisador, com as teorias sobre este campo vindas do sul global e contribuindo também para propagar a diversidade da produção acadêmica nossamericana.

Para finalizar esta exposição sobre o mapeamento do conhecimento já elaborado voltamos nossa atenção para as pesquisas encontradas no Brasil dentro do estado do conhecimento feito para este trabalho. Para isto, faço uso das teses e dissertações disponíveis na *BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*. Analisando os trabalhos achados, buscou-se para este trabalho observar quais foram as técnicas mais utilizadas nas pesquisas. Utilizando os descritores *masculinidade militar*<sup>8</sup> e com o recorte temporal de 2009 a 2019 com o cruzamento destas duas palavras, foram achadas **138 pesquisas**. Dentro deste campo *masculinidade militar*, procurei refinar a pesquisa em três áreas, a saber: *educação, gênero e masculinidade*. Na área *educação*, dentre os 138, apenas 5 se relacionam com educação, mas somente 1 interessa a pesquisa, por analisar as relações de gênero no ambiente militar. Quando refinamos a pesquisa para a área *gênero* dentre os 138, relacionam-se com gênero 13, dentre os quais somente 1 interessa a pesquisa, *por analisar o gênero e as representações sociais da mulher no ambiente militar*. Quando refinamos a pesquisa para área *masculinidade* dentre os 138, relacionam-se com masculinidade 5 trabalhos, dos quais 4 interessam a pesquisa por abordarem temáticas no campo do *gênero, construção das identidades e as masculinidades nos ambientes militares*, como mostra a **Tabela 3**.

---

<sup>8</sup> Cabe destacar que se optou por fazer o cruzamento destas duas palavras para fins que interessam a esta pesquisa e para fazer um recorte dentro deste campo. Pois quando utilizamos somente o descritor “masculinidade” se encontram mais de 9.200 trabalhos na área, sendo por volta de 6.800 dissertações e 2.400 teses.

Tabela 3

Pesquisa no campo MASCULINIDADE MILITAR						
Nº	TÍTULO	AUTORXS	LINK	ANO	ÁREA	TIPO
1	Competências de soldado: relações de gênero e formação profissional na PM.	Nascimento	<a href="https://repositori">https://repositori</a>	2013	EDU	D
	Palavra chave: Masculinidade Militar					
	De: 2009 a 2019					
	Assunto: EDUCAÇÃO					
	Obtive 5 resultados, somente 1 interessa a pesquisa.					
Relação de pesquisa no campo MASCULINIDADE MILITAR						
Nº	TÍTULO	AUTORXS	LINK	ANO	ÁREA	TIPO
1	"Primeira arithmetica para meninos" e a constituição de masculinidades	Hilzendege , Maria	<a href="http://hdl.handle">http://hdl.handle</a>	2009	EDU	D
2	Desnudando a ditadura militar: as revistas erótico-pornográficas e a construção da(s) identidade(s)	Ribeiro, Anderson	<a href="http://hdl.handle">http://hdl.handle</a>	2016	EDU	T
3	Coturno rosa e ordem unida? Uma análise da homofobia entre policiais militares na Paraíba	Andrade, Nayhara	<a href="https://repositori">https://repositori</a>	2017	C. HUM	D
4	Masculinidades e Tortura: gênero e o uso sistemático da tortura na Ditadura Civil-Militar Brasileira	Gracia, Emerson	<a href="http://hdl.handle">http://hdl.handle</a>	2018	EDU	D
	Palavra chave: Masculinidade Militar					
	De: 2009 a 2019					
	Assunto: MASCULINIDADE					
	Obtive 5 resultados, dentre eles somente 4 interessam a pesquisa.					

Relação de pesquisa no campo MASCULINIDADE MILITAR						
Nº	TÍTULO	AUTORXS	LINK	ANO	ÁREA	TIPO
1	"Sou policial, mas sou mulher" : gênero e representações sociais na Polícia Militar de São Paulo	<a href="#">Souza, Marcos Santana de</a>	<a href="http://repositorio">http://repositorio</a>	2014	C. SOC	T
	Palavra chave: Masculinidade Militar					
	De: 2009 a 2019					
	Assunto: GÊNERO					
	Obtive 13 resultados, dentre eles somente 1 interessa a pesquisa.					

Quando analisamos os 6 trabalhos de interesse para a pesquisa, destacamos as seguintes descrições dos modos de fazer pesquisa utilizados pelos pesquisadores: pesquisa social de natureza exploratória e descritiva; investigação através de questionário; análise dos depoimentos; pesquisa de caráter qualitativo, com níveis de campo, documental, bibliográfica, de inspiração etnográfica; pesquisa etnográfica e análise documental. Assim como os demais trabalhos encontrados no estado do conhecimento feito para esta pesquisa, não se observa muita inovação nos modos de fazer pesquisa, não tendo sido encontrada clareza sobre o diálogo com as perspectivas pós-críticas.

Por fim, baseado no que foi apresentado, se observa a enormidade de pesquisas neste campo, cada uma com sua metodologia e modo de realizar seus trabalhos. Para tanto, se fez necessário esclarecer quais seriam minhas balizas para esta pesquisa e com quais aportes teóricos e metodológicos trabalharei, a fim de que pudesse ser compreendido, não um “regime de verdade” (FOUCAULT, 2000) sobre este tema, mas um ponto de vista que será melhor apresentado à medida que formos avançando nos diálogos expostos nos capítulos seguintes. Agora, partiremos para uma apresentação dos sujeitos da pesquisa. Quem são estes?

### **1.3 Os sujeitos da pesquisa**

Definido o tema da pesquisa, precisamos entender agora quem são os sujeitos foco dela e como a escolha destes se deram. Exponho ainda no início deste trabalho o giro que faço até chegar ao *campo/tema* desta pesquisa, ou propriamente dito: o foco dela. Pesquisar a constituição das masculinidades nos espaços das instituições militares no Rio de Janeiro traz algumas limitações e inúmeros desafios.

A começar pelas questões éticas que implicam pesquisar nestes espaços; por se tratar de uma pesquisa realizada por um “*militar da ativa*”, que é o meu caso, parte das escolhas que tomei (sobretudo durante o trabalho de campo) levaram em conta possíveis impedimentos da instituição militar, por conta deste motivo foi nos sujeitos e indiretamente a instituição. Para evitar que a validade de pesquisar meu *locus* de trabalho fosse colocada em xeque, ampliar o foco de uma para mais escolas de formação militares foi uma das alternativas pensadas. Outra questão são as possíveis sanções que poderiam ocorrer ao fato de me propor a pesquisar algo que pareça uma questão não muito debatida nestes espaços. Me debruçar sobre este campo, tendo como foco as instituições militares (estando em serviço ativo) seria me expor ao que quer

que pudesse vir dos achados deste trabalho. Implicações legais fazem parte disto, sobretudo caso decidisse trabalhar com as narrativas dentro destes espaços. Para evitar que tais coisas pudessem afetar o andamento desta pesquisa, inclusive o fato de não conseguir acessar os sujeitos quando fosse para o campo, foi que decidi fazer outra abordagem. Tomei a decisão de focar os diálogos deste trabalho nos *sujeitos que passam e passaram pelas escolas de formação militar* e não na instituição propriamente dita, a fim de evitar estes impasses na hora de trabalhar com o campo. Sendo assim, meu interesse é conversar com os sujeitos para analisar aquilo que possa contribuir para a constituição de suas masculinidades, isto não impede que faça um diálogo sobre os espaços que se constituem as instituições, mas me resguarda de ter que colocar como personagem principal estas em detrimento dos sujeitos. Dessa forma, os sujeitos participaram por decisão própria da pesquisa.

Os sujeitos participantes são aqueles que *passam e passaram* por uma escola de formação militar: na **Marinha**; no **Exército**; na **Polícia Militar** do Estado do Rio de Janeiro ou no **Corpo de Bombeiros** Militar do Rio de Janeiro. Inicialmente, pedi voluntários que quisessem *conversar* sobre as temáticas das masculinidades através de amigos nos quartéis, que, depois de um primeiro momento, passaram os contatos via *WhatsApp*. Um contato preliminar foi feito através *desta rede social*, para fins de esclarecer melhor as intenções da pesquisa. Aceita a proposta, foram marcadas *conversas* com os participantes em locais e horários que não prejudicassem a rotina destes<sup>9</sup>. Se voluntariaram *7 participantes* distribuídos entre as instituições citadas acima e todos são *militares da ativa*<sup>10</sup> em seus respectivos quartéis. Além do mais, até o momento em que foram realizadas as conversas para a pesquisa, 2 participantes encontravam-se em Escolas de Formação e os 5 restantes já haviam passado por ela. Esclarecido estes fatores, cabe agora as apresentações iniciais dos sujeitos, em que nas próximas páginas, analisaremos, a partir de suas falas e posicionamentos nas conversas, a constituição das masculinidades por meio de suas experiências em escolas de formação. Coloco aqui, brevemente quem são estes sujeitos e, ao longo dos próximos tópicos, à medida que trabalharmos os conceitos e achados da pesquisa, as vozes destes ecoarão, permitindo tencionarmos questões importantes para a pesquisa.

---

<sup>9</sup> Conversei com presencialmente com apenas dois participantes da pesquisa, pouco antes de sermos acometidos de todas as restrições da Pandemia.

<sup>10</sup> Nomenclatura designada aquela ou aquela que está em serviço ativo em alguma instituição militar.

### 1.3.1 Michele

Conheci Michele<sup>11</sup> através de uma foto que vi compartilhada nos grupos de WhatsApp de quartel. Na ocasião, a foto tinha causado uma polêmica, pois ela agradecia por ter sido aprovada para um curso de carreira, no qual permitiria que ela se especializasse e recebesse uma nova patente. Assim que vi, os incômodos gerados pela figura trans que Michele trazia em seu corpo em processo de transição, notei a potencialidade do discurso que ela carregava apenas por existir. Interessei-me de imediato por sua história, ainda desconhecida por mim e entrei em contato, via Instagram.

No momento em que falei com Michele, no 2º semestre de 2019, rapidamente fui bem recebido. Simpática e sorridente, ela se dispôs a conversar comigo prontamente. Na época, ela ainda estava residindo em outro estado, pois servia em um quartel naquela região, mas explicou que estava de partida para Rio de Janeiro para passar por uma Escola de Formação Militar. Marcamos então, de nos encontrar assim que ela estivesse no Rio de Janeiro. Depois de alguns meses, desde nosso primeiro contato, nos encontramos em sua própria casa, podendo assim conversar sobre suas experiências enquanto *militar e mulher trans*. Esta escolha, de iniciar os relatos com as falas de Michele dialoga com o fato de que no ambiente do quartel ela *não é reconhecida como uma mulher*. Além disto, no ambiente militar em que serve, ela tem que andar de cabelo raspado, sem adereços que a identifiquem com a figura feminina, além de ter que utilizar os espaços de banho masculinos.

Outrossim, na tentativa de dialogar com as teorias feministas e *queer*, o diálogo de Michele traz o olhar de uma *mulher trans* que ocupa um espaço que a todo custo tenta apagar sua existência. Essa tentativa não é algo somente da ‘Instituição militar’ de modo geral, mas um reflexo de uma sociedade que resiste ao reconhecimento de identidades plurais e dissidentes. A intenção é que as falas de Michele façam um *contraponto* com as falas dos outros participantes também militares e por meio disto tentar analisar como tais relatos e experiências colaboram para que entendamos como se dá a constituição das masculinidades destes sujeitos nos espaços militares. A escolha de iniciar os relatos com a fala dela, é, sobretudo, uma tentativa de dialogar com a ideia de que a masculinidade não é um aspecto exclusivo de homens, compreendendo apenas uma das vertentes explicativas biológicas, mas de mulheres também, a provocação aqui está no fato de Michele ser uma mulher trans, no ambiente militar e não ser reconhecida como tal, mas como homem, pode contribuir para melhor traçarmos um

---

<sup>11</sup> Nome fictício dado a participante, com a finalidade de não revelar a identidade dela.

entendimento de como as masculinidades se formam e vão se configurando. Compreendemos que as masculinidades estão instaladas estruturalmente e, portanto, estão presentes em corpos femininos, masculinos e mesmo em corpos dissidentes

Michele tem entre 18 e 28 anos e “está” militar faz alguns anos<sup>12</sup>. Ao perguntar como preferia ser chamada, ela disse se identificar como Michele, tendo ficado grata por ter a oportunidade de dizer que se reconhece como uma mulher trans. Em nossa conversa, ela expõe que “...tem pessoas que não querem te ver como um ser transgênero...” Crescida na Baixada Fluminense, estudou em escola privada parte de sua infância, tendo migrado para o ensino público na adolescência. Aos 17 anos, se reconheceu gay. Só depois de já ter ingressado nas Forças Armadas, foi que iniciou seu processo de transição para se transformar em uma mulher trans.

### 1.3.2 Rafael

Sentado num banco de uma praça, nas proximidades de um município da Baixada Fluminense, espero ele chegar. Marcamos nossa conversa no final de uma tarde de quarta-feira, no início do ano de 2020, poucas pessoas passavam pelo local. Não havia muitos afazeres neste momento, dada a crise mundial na saúde pela qual passávamos, ele havia sido liberado do quartel para ficar em casa. Receosos ainda sobre as implicações da Covid-19<sup>13</sup> e sem saber muito sobre as repercussões dela, ainda assim, escolhemos nos encontrar e conversar pessoalmente.

Diferente de como foi com Michele, uma breve exposição sobre as intenções da pesquisa foi suficiente para fazer um convite e ter a participação voluntária de Rafael.<sup>14</sup> Com 22 anos de idade, militar há pouco tempo, Rafael mora num bairro da cidade do Rio de Janeiro, mas que se localiza muito mais próximo dos municípios da Baixada Fluminense do que do grande Centro do município do Rio. Quando questionado sobre os motivos de sua escolha pela Instituição da qual faz parte, ele deixou claro que ingressou ‘*por pura pressão familiar*’.

Sobre sua trajetória escolar, Rafael compartilha que do Primário ao Ensino Médio foi bolsista num projeto pedagógico criado por freiras na cidade onde mora. A escola era particular,

---

<sup>12</sup> A idade da participante, bem como o tempo em que serve na Força foram omitidos para resguardar sua identidade.

<sup>13</sup> Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China. Provoca a doença chamada de coronavírus (COVID-19). Para mais informações acesse <https://coronavirus.saude.gov.br/>. Acesso em 28/03/2020.

<sup>14</sup> Nome fictício, escolhido pelo participante.



mas o projeto ajuda moradores de baixa renda da cidade até os dias atuais. Compartilhou que cursa matemática pelo CEDERJ<sup>15</sup>, mas optou por trancar temporariamente para se dedicar a Escola de Formação pela qual passa no momento. Logo no início de nossa conversa, quando questionado sobre como se declarava racialmente, ele fez questão de frisar: “*sou negro, me considero negro e tenho muito orgulho disso, sou bem ativista nessa causa racial negra e acho muito importante falar sobre isto.*” Logo de início, o marcador da raça já é exposto em nossa conversa, algo que ao longo de suas próximas falas vai ser perceptível.

### 1.3.3 João

Após um longo tempo esperando para que pudéssemos conversar, além de outros inúmeros fatores, destacamos que a Pandemia pelo COVID-19 foi o principal motivo, retomo meu contato com João através do WhatsApp. Faço, brevemente, uma retomada do contexto em se encontra a pesquisa e ressaltei alguns pontos importantes do trabalho. Depois de alguns áudios trocados, decidimos realizar nossa conversa através do *Zoom Meetings*, uma plataforma de videoconferências com diversas funcionalidades. Uma delas é a possibilidade de gravação. Desta forma, conversamos por cerca de 1 hora e meia, com a permissão de gravação dos participantes.

Formado em Educação Física e Pós-graduado em Psicomotricidade, no momento de nossa conversa, João compartilha que fazia alguns dias que seu tempo de serviço por contrato com o quartel havia terminado, após ter passado 7 anos nas Forças Armadas. Atualmente, ele concentra esforços em estudar para o Concurso de Oficiais do Corpo de Bombeiros do Estado do Rio de Janeiro. Homem negro, com 27 anos de idade, revela que estudou o segundo segmento do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio num Colégio Militar.

Cabe destacar aqui, que suas falas e experiências nas Forças Armadas me parecem correr na contramão da cultura militar nos quartéis. Em nossa conversa, ele destaca que em sua postura, sempre deixou claro não ser a favor do atual governo. Discursos que aparecerão ao longo de nossa conversa e contribuirão para um diálogo potente sobre a instituição militar e a intersecção de raça e gênero.

---

<sup>15</sup> O CEDERJ é um consórcio do Governo do Estado do Rio de Janeiro e sete instituições públicas de Ensino Superior e oferece cursos de graduação a distância. Para mais informações acesse <https://www.cecierj.edu.br/sobre/>. Acesso em 28/03/2020.

#### 1.3.4 Romeu

De modo muito parecido como ocorreu com João, por conta das consequências que a Pandemia nos trouxe, a conversa com Romeu também teve de ser adaptada para outros meios. Conversamos, então, através do *Zoom Meetings*, depois de brevemente retomar meu contato com ele através do WhatsApp. Militar há mais de 20 anos, Romeu ocupa a posição de Oficial das Forças Armadas, posição também de sua esposa. Morador da cidade do Rio de Janeiro, com 38 anos de idade, se divide entre o quartel e os cuidados com seus filhos, uma menina e um menino; os dois, ainda com menos de 4 anos.

Formado em Administração e mestrando em Administração de Empresas, Romeu revela, através de suas falas e experiências, um atravessamento forte entre dois marcadores que moldam a todo instante seu discurso: o marcador geracional e sua paternidade. Destaco aqui, que enquanto combinávamos uma forma de conversar, tivemos que levar em conta o fato dele cuidar dos filhos em alguns períodos do dia, enquanto sua esposa trabalhava. Fator que influenciou no horário em que conversamos.

Morou toda a infância na Zona Norte do município do Rio de Janeiro, onde cresceu com seu irmão e sua mãe. Relata que seus pais se separaram quando ele ainda tinha 2 anos. Em suas lembranças, destaca que sua mãe, para evitar que eles ficassem na rua no período em que precisava trabalhar, ocupava eles com afazeres domésticos. *“...minha mãe mantinha a gente dentro de casa, fazer faxina na casa é um comportamento natural, eu aprendi assim, não é uma coisa de mulher, se tiver que fazer trabalhos domésticos, vou fazer.”* Relata, enquanto conversávamos, sobre as memórias de sua infância e sobre afazeres dentro de casa. A contribuição das falas de Romeu agregam aos diálogos que trago neste trabalho enorme potência, sobretudo, quando tencionamos outras formas de performar o masculino, principalmente fora dos espaços das instituições militares, onde notamos outras performances pouco comuns aos ambientes militares.

#### 1.3.5 Flávio, Francisco e Júlio: sobre os declínios de ir a campo

No final de 2019, recebi voluntariamente participantes que se dispuseram a conversar comigo sobre questões ligadas às masculinidades. Flávio<sup>16</sup>, Francisco<sup>17</sup> e Júlio<sup>18</sup> foram alguns

---

<sup>16</sup> Nome fictício.

<sup>17</sup> Nome fictício.

<sup>18</sup> Nome Fictício.

desses voluntários. Respondendo ao questionário preliminar, em que pude observar alguns dos marcadores sociais que compunham as identidades dos participantes, mantivemos contato até o início da Pandemia pelo COVID-19. Em 24 de agosto de 2020, retomei meu contato com os participantes, através do WhatsApp, lembrando brevemente sobre nossa conversa inicial, quando eles responderam ao questionário. Após um breve áudio retomando o contato, um dos voluntários disse *“nem lembrar do que a pesquisa se tratava e que se fosse tomar muito o seu tempo, não poderia mais participar.”*

Retomei então, alguns pontos importantes sobre a pesquisa salientando o sigilo das identidades, bem como o caráter voluntário assumido pelos participantes, antes mesmo de qualquer conversa preliminar. Num segundo momento, o participante mandou um áudio reforçando que *“não tinha tempo e que sua vida era muito corrida”*, ainda destacou que *“se fosse jogo rápido e que desse para responder de maneira rápida e objetiva ele poderia ajudar, mas que qualquer coisa fora disto, ficaria difícil para ele”*, por fim ele disse que teria que *“declinar”*. Como este trabalho aposta na conversa como metodologia de pesquisa, onde uma conversa sem pressa é estabelecida com o voluntário sem perguntas previamente formuladas, não era interessante dialogar nestas condições. . Com o segundo participante, retomei o contato nos mesmos moldes do outro, no entanto, após tentativas, não obtive respostas. Agradei, então, e encerrei meu contato com este voluntário. Com o terceiro voluntário marcamos diversas vezes para conversarmos, tanto presencialmente, antes da Pandemia, como por vídeo-chamada. Entretanto, não obtive retorno em nenhum dos contatos. . A medida que compunha o texto da pesquisa e trabalhava com os outros voluntários, tentei outras inserções via WhatsApp, com a finalidade de tentarmos conversar, mas não houve sucesso também. Nesta direção, ao longo do fazer da pesquisa, podemos observar que alguns *declínios* vão surgindo quando nos colocamos em campo. Naturalmente, este não foi um fator inviabilizante do trabalho, mas coube aqui o registro desta experiência que compõe as idas e vindas do fazer de toda pesquisadora ou pesquisador e serve como um processo de aprendizagem de que o campo é dinâmico e os sujeitos são complexos em suas demandas e disponibilidades. Cabe ao pesquisador ter a capacidade de reorganizar os processos e seguir em frente

Apresentados estes critérios, precisamos esclarecer que a escolha destes interlocutores está estritamente ligada às metodologias que serão *usadas/construídas* à medida que o trabalho foi ganhando forma. Cabe destacar que os sujeitos foram apresentados brevemente, no entanto suas falas e experiências serão melhor inseridas ao longo de todo o trabalho, mais à frente. Para

tanto, cabe definir aqui as questões que nos orientaram: de que forma os sujeitos foram abordados? Quais metodologias irão compor os caminhos desta pesquisa?

#### **1.4 Desafiando a ‘polícia metodológica hegemônica’: a centralidade da conversa como procedimento**

Entendo aqui, metodologia como construção e não como propõem os modos clássicos de fazer pesquisa: algo estático e definido. Por isso, pensar num modo de construir este trabalho que mais se aproxime das metodologias pós-críticas de pesquisa tem se tornado uma jornada que vai se revelando à medida que percorremos esses incertos caminhos. Uma pesquisa que aponta para o acontecimento, como destacam Sampaio; Ribeiro e Souza (2018). Encontrar, portanto, uma metodologia que mais reflita quem somos, requer estar ciente que esta tem a ver com a maneira como nos posicionamos. Por isso, concordo com Sampaio; Ribeiro e Souza (2018), quando dizem que

desta forma, é importante considerar que a metodologia não é (apenas) uma questão de método, de modos de fazer pesquisa. Vai além: está atravessada por quem somos e pelo lugar de onde pensamos. Tem a ver com a maneira como nos posicionamos diante do conhecimento e da possibilidade de sua produção. Ao falarmos de metodologia, com letra minúscula, afirmamos uma dialógica entre epistemologia, ética, política e método. Um caminho que se constrói e reconstrói no movimento de investigar, tendo em vista desafios, perguntas e respostas provisórias e cambiantes que vamos sendo capazes de tecer no movimento de pesquisa, afinal, quando se formula um problema de pesquisa, inventa-se também um peculiar caminho para procurar, produzir e propor alternativas de resposta. (SAMPAIO; RIBEIRO e SOUZA, 2018, p.167)

De igual modo, proponho a *conversa* como metodologia de pesquisa por entender que esta pode compor uma das alternativas de repostas para os questionamentos que tenho formulado. Pensar nos sujeitos que passam pelos espaços das escolas de formação militares e aquilo que possa contribuir para a constituição de suas masculinidades e propor como ponte para este diálogo a conversa, pode parecer (e é), um desafio à *polícia hegemônica* que se coloca a vasculhar quem cumpre ou não as normas e procedimentos da pesquisa, nas palavras de Sampaio; Ribeiro e Souza (2018). Para tanto, cabe aqui se perguntar o que significa esta conversa? Como destacam Sampaio; Ribeiro e Souza (2018),

a conversa tem a ver com a disponibilidade e a escuta; implica um posicionamento disponível ao outro e à sua palavra, não para acatá-la ou aceitá-la passivamente, mas para deixá-la ressoar, afetar, dar a pensar, indagar. (SAMPAIO; RIBEIRO e SOUZA, 2018, p.165)

Posicionamentos estes que diferem um pouco dos modos como a cultura militar impõe as relações que estabelecem nos seus espaços. Uma vez que, por conta das hierarquias impostas pela instituição militar, a conversa (como uma atitude de disponibilidade ao outro) não é algo comum e às vezes inexistente nestes espaços. Pensando ainda, sobre o que seria esta conversa, Serpa (2018) vai dizer que

se nosso primeiro pensamento sobre o que é "conversa" nos leva para o lugar comum, vulgar, trivial, quando pensamos no oposto, a ausência de conversa, esta ganha outros sentidos: torna-se a necessidade de partilhar algo mais profundo, mais intenso, mais verdadeiro, e é esta exatamente a dimensão da conversa que me interessa explorar. Quando ausente, a conversa adquire uma importância fundamental nas relações humanas. Ao nos ressentirmos de sua ausência, geralmente reconhecemos que a "conversa" é o fio que nos conecta aos outros seres humanos de uma forma mais íntima, pessoal e significativa. Falamos com muita gente, mas precisamos ter com quem conversar. (SERPA, 2018, p.108)

Logo, propor uma metodologia que dê conta de visibilizar vozes, surge como um contraponto para as práticas que comumente se estabelecem nos espaços militares. Pensar numa metodologia que nos nivele e não nos coloque em posições maiores ou menores surge como uma crítica a ausência de conversas que partilhem algo mais profundo nestes espaços. Dito isto, faço da pergunta de Sampaio; Ribeiro e Souza (2018) a minha, “como então pesquisar conversando?” Nesta direção, concordo com os autores quando destacam que

que o vivido não cabe em perguntas apriorísticas (estruturadas, semi-estruturadas, etc.), tampouco há como enquadrá-lo em uma ou algumas folhas de papéis com perguntas às quais devemos responder ou escolher entre opções dadas. Isto porque o que quer que seja a educação, o que quer que seja a experiência, não se resolve por meio da descrição de uma situação, de uma "realidade", mas sempre demanda uma pergunta pelo sentido (Domingo; Ferré, 2010, p. 39. Tradução nossa). E a pergunta pelo sentido do educativo, do formativo, é tecida com, gerada com, alimentada com. (SAMPAIO; RIBEIRO e SOUZA; 2018, p.172)

Sendo assim, a proposta de *conversas* sobre as temáticas que giram em torno dos estudos das masculinidades permite que este pesquisar *com* seja um dos fios condutores que constroem este trabalho. Digo isto, me questionando quem melhor para expor os cotidianos que se desenrolam nos espaços das instituições militares do que os próprios sujeitos que passam por elas? Neste sentido, Sampaio; Ribeiro e Souza; (2018) vão dizer que

a aposta na conversa como metodologia de pesquisa implica assumir, ética e politicamente, o fazer investigativo como uma (inter)ação compartilhada compreendendo os sujeitos da educação como produtores de saberes pedagógicos e modos de se relacionar e habitar o educativo. Por isso, o compromisso de investigar com e não sobre o outro. **Com** porque, ao assumir

essa postura, se nos coloca a pergunta: quem melhor do que os/as "habitantes", os/as praticantes dos espaços educativos para falar sobre o que aí vi vem diariamente? (SAMPAIO; RIBEIRO e SOUZA; 2018, p.175)

A aposta na construção de metodologias outras, que não aquelas que comumente impostas pela norma tem a ver com o interesse que tenho em fazer deste trabalho algo que tenha “assinatura própria, com autoria, que traz consigo a aparência de quem o realiza , sua face, seu rosto”, como destacam Sampaio; Ribeiro e Souza; (2018).

### 1.5 Escolas de Formação Militares: pensando um diálogo mais inclusivo

É importante diferenciar aqui “*escolas de formação militares*” de “*colégios militares*”, uma vez que a proposta deste trabalho é pensar a constituição das masculinidades em estudantes de escolas de formação militares e não dos colégios militares. O que o Decreto nº 9.465, em sua seção II, Artigos 11 e 16 chama de “escolas cívico-militares são aquelas instituições de educação básica “municipais, estaduais e distrital tendo como base a gestão administrativa, educacional e didático pedagógica adotada por colégios militares do Exército, Polícias e Bombeiros Militares”, não é o foco deste trabalho. Não excluindo assim, o diálogo do surgimento destes “modelos”, com as questões ligadas ao gênero, a espaços de formação educativa e os movimentos conservadores.

Tomar essa diferenciação será importante para entendermos os sujeitos que passam pelos espaços que se constituem as instituições militares e seus processos formativos. Para tanto, o Ministério da Defesa no site do Exército Brasileiro, juntamente a seção da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial, define que os colégios militares (CM)

são organizações militares (OM) que funcionam como **estabelecimentos de ensino (Estb Ens) de educação básica**, com a finalidade de atender ao Ensino Preparatório e Assistencial! (art.. 2º)

Faz-se necessário o preciso atendimento das duas vertentes de ensino aqui destacadas - a preparatória e a assistencial - bem como do caráter imprescindível da articulação entre elas, no intuito do melhor cumprimento da missão dos Colégios Militares:

"Os CM subordinam-se, diretamente, à Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial(DEPA) e destinam-se a:

(...)

II - capacitar os alunos para o ingresso **em estabelecimentos de ensino militares**<sup>19</sup>, com prioridade para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEX), e para instituições civis de ensino superior" ( § 2º, art 2º do R-69)

---

<sup>19</sup> Grifo do autor.

"(...) ministrar a educação básica, nos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e no ensino médio" (art. 3º)

Sendo assim, é justamente a estes **estabelecimentos de ensino militares** que me refiro quando diferencio Escolas de Formação Militares de Colégios Militares. As Escolas de Formação Militares voltadas exclusivamente para o ensino militar, não são estabelecimentos de *ensino de educação básica*. Para tanto, destaco aqui que, como não se tratam de estabelecimentos comprometidos, exclusivamente, com a LDB e o Plano Nacional de Educação e mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, as Escolas de Formação Militares são ainda mais rígidas e ligadas aos mecanismos disciplinares dos quartéis, alicerçando sua educação *unicamente* em procedimentos, normas e valores militares. Tais mecanismos compõe um aparato extremamente articulado que funcionam como *tecnologias sociais* (MISKOLCI, 2017), visando enquadrar sujeitos e adequar corpos. Este enquadramento, revela nos espaços formativos dos quartéis uma política pouco inclusiva no trato com a *diferença* dos sujeitos que atravessam esses espaços. São sobre tais sujeitos que o foco desta pesquisa se destina investigar e não o contrário, não excluindo assim, os diálogos que possam surgir com aqueles que tenham atravessado os espaços dos colégios militares também.

Dito isto, encaminhando para o final desta seção, lembro que a busca pelo diálogo com o campo das masculinidades e a procura das vozes que atravessam os espaços que se constituem as instituições militares é um interesse que amadureceu das minhas inquietações trazidas pelo meu próprio cotidiano, enquanto militar da ativa. Pensando em educação no sentido mais amplo da palavra, entender os espaços por onde passamos como constituintes de processos formativos é também, entender que nenhum sujeito é neutro. Como bem destaca Freire (2018), “não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?”

Pensando nisto, é que procuro através do campo da masculinidade dialogar com estes espaços, que sem dúvida são baseados por inúmeras questões ideológicas caras para a ‘instituição’. Questões estas, que atravessam os sujeitos que por elas passam e estes não sendo neutros (quer deem conta disto ou não) são construídos nestes cruzamentos. Por este motivo, pensar a constituição destas masculinidades dentro destes espaços se tornou um interesse enquanto pesquisa. Sobretudo, quando se observa a necessidade de repensar a forma como estas instituições, enquanto espaços formativos se utilizam daquilo que chamo de *pedagogias militarizantes* (LOURO, 2000; MISKOLCI, 2017) para controlar, enquadrar e fabricar sujeitos para seus interesses institucionais, mascarados por uma ideia *patriotismo*.

Nesta direção, acredito que definir as bases desta pesquisa junto aos diálogos pós-críticos poderão trazer variadas contribuições para o trabalho. Bem como observar poucos estudos que abordem de maneira clara os interesses de pesquisar as masculinidades e suas constituições dentro dos espaços militares, permitindo assim visibilidade para as questões dos sujeitos que atravessam estes espaços, culminando em novas contribuições para o campo. De igual modo, penso que se posicionar contra silenciamentos, sejam eles de qualquer instância, inclusive os epistemológicos, revelam um comprometimento com uma base ideológica inclusiva. Sendo assim, cabe agora aprofundar nossos diálogos aos interesses deste trabalho. Para isto, discutiremos no próximo capítulo como gênero, educação e as masculinidades se cruzam e podem contribuir para a desconstrução de argumentos que não reconheçam sujeitos que vivem outras formas de masculinidade/feminilidade.



Figura 3 - Trouxianos

## Trouxianos

ROSA PRA MENINA E  
AZUL PRO MENINO. AGO-  
-RA ESTÃO VESTIDOS  
ADEQUADAMENTE.



@PAPISOSINFAHES

Fonte: Compilação do autor<sup>20</sup>

*“Mulheres e homens, que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representados/as ou reconhecidos/as como “verdadeiras/verdadeiros” mulheres e homens, fazem críticas a esta estrita e estreita concepção binária.” (LOURO, 1997)*

<sup>20</sup> Imagem coletada na página do Instagram do autor e autorizada pelo mesmo, disponível em: <https://www.instagram.com/p/BsOBiHohrq5/?igshid=4mvuiy6g6pyp>. Na imagem o autor coloca a seguinte legenda: “Na época em que vivemos nem seria preciso dizer que cada um tem o direito de se vestir como quiser, mas para combater a mentalidade medieval da ministra da goiaba, reforçar o óbvio é necessário.”

## 2. “SE NÃO MARCHAR DIREITO, VAI PRESO..”: PEDAGOGIAS MILITARIZANTES E A ESCOLARIZAÇÃO DOS CORPOS NOS QUARTÉIS

De acordo com Louro (1997, p.25), “as instituições e práticas sociais são instituídas e instituintes do gênero”, de acordo com ela, estas “têm gênero, classe e raça”, para tanto, cabe indagar: “qual é o gênero da escola?”. Dentro desta perspectiva, entendendo também os espaços de formação militar como “generificados”, a mesma indagação poderia ser feita. Afinal, qual é o gênero das instituições militares? É pensando na generificação deste espaço que tal pesquisa se propõe observar como as relações de gênero se dão, para então pensar como os sujeitos que passam por escolas de formação militar têm suas masculinidades atravessadas e constituintes do próprio gênero. Além disso, outras questões como a desnaturalização de discursos que excluem outros sujeitos diferentes da norma hegemônica imposta pela sociedade e um diálogo a favor de outras identidades sexuais e de gênero, se colocam como pontos de partida nesta seção.

Para tanto, pensar em como o termo gênero aparece nos documentos da educação e discutir como a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) constituía-se em importante espaço de articulação dentro de um cenário político de invisibilização destas políticas, será um dos diálogos feitos neste capítulo. Para Louro (1997), “a perda do gênero se constitui como um medo/terror que assombra os movimentos conservadores, que em muito contribuem para a regulação da sexualidade e censura do gênero.” Sendo assim, se coloca aqui a importância de compreender bem as dinâmicas das relações de gênero, a fim de contribuir para a desconstrução de uma mentalidade binária que exclui outras formas de ‘ser’ que diferem da norma hegemônica. Bem como destaca a charge na figura 3, mostrando a binaridade do pensar estas questões, falar de gênero e sexualidade está para além dessa polaridade *azul para menino, rosa para menina*. Tais discursos parecem *ganhar mais força e vestem variados sujeitos com máscaras inquisidoras*.

Somos complexos demais e constituídos de muitos cruzamentos para definirmos um ou outro pelo ângulo A ou B. Destaco aqui que os conceitos com os quais vou dialogar, não são trazidos com um caráter de “afirmações conclusivas”, mas como uma proposta de se pensar nas possibilidades. Neste sentido, concordo com Louro (1997) quando esta diz que talvez “as perguntas sejam mais importantes do que as respostas”, sendo elas possibilidades de “dar sentido as nossas práticas”. Nesta perspectiva talvez, este trabalho traga mais perguntas, do que respostas e para tanto veremos nas próximas seções um diálogo em torno da censura do gênero,

logo em seguida será analisado o conceito de gênero e sua relação com os ambientes das escolas de formação militar. Outro importante diálogo que será tratado nas próximas seções trará uma análise sobre as contribuições das teorias feministas para os estudos das masculinidades e por último e não menos importante analisaremos as relações entre os vários tipos de masculinidades.

## 2.1. A extinção da SECADI e o Gênero censurado

Antes de partir para os desdobramentos acerca dos diálogos que o conceito de gênero traz, propõe-se aqui observar em como o próprio conceito tem aparecido nas políticas públicas de educação. Dado o momento histórico e político pelo qual o Brasil tem passado e como citado no capítulo anterior, fazendo referência a Salomão Ximenes, professor adjunto do Bacharelado em Políticas Públicas da Universidade do ABC (UFABC) em uma entrevista para o especial elaborado pelo Ação Educativa, De Olho nos Planos e o Carta Educação, onde fazem uma retrospectiva das pautas educacionais e um balanço do que aconteceu nos três meses iniciais do atual governo, o professor destaca como característica do atual governo *uma “aliança ultraconservadora, neoliberal radical e militarista reacionária”*, colocando em tensão a democracia em nosso país. A cruzada moral imposta por parte destes censuram os movimentos a favor das políticas públicas de gênero. Deste modo, antes mesmo de dar ênfase a como este conceito se articula, constrói e desconstrói os espaços pelos quais atravessa, sobretudo espaços formativos é importante observar como o gênero é abordado na legislação que trata diretamente do campo da educação.

Para tanto, cabe destacar as contribuições de Viana e Unbehaum (2004). Apesar de tratarem de um contexto focalizado no início do século XXI, o ‘estado do conhecimento’ produzido pelas autoras sobre a relação que tem o gênero e as políticas públicas de educação apontava para a necessidade de repensar significados reducionistas acerca dos sentidos do conceito de gênero, ainda mais quando, em 2019, foi extinta a Secadi /MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Ministério da Educação) por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Tal ato se constitui como um retrocesso no campo dos direitos educacionais, como bem destaca SOUZA (2019). Nesta direção, a fim de avaliar como a extinção da SECADI está articulada a uma política de censura alinhada aos movimentos conservadores que têm surgido, abordarei brevemente os diálogos que esta importante secretaria fazia para a promoção de uma educação que respeitasse as diferenças (MISKOLCI, 2017).

Baseado no especial elaborado pelo Ação Educativa, De Olho nos Planos e o Carta Educação do ano de 2020, intitulado: *Educação em Disputa: 100 dias de Bolsonaro*, Ednéia Gonçalves, socióloga e diretora executiva adjunta da Ação Educativa, vai dizer que “com a ascensão do novo governo, todas e todos que lutam por propostas mais inclusivas foram surpreendidos por uma *pauta do retrocesso*.” (AÇÃO EDUCATIVA, 2020.) É nesta direção

que a extinção da SECADI se dá, surgindo como um dos primeiros anúncios do governo. Para Basílio, Bandeira et. al. (2020, p.8) está clara a existência de um movimento que se compromete com o desmonte educacional e de políticas públicas para grupos minoritários. Segundo os autores

esse movimento vem se caracterizando por três frentes: o desmonte institucional de políticas e de órgãos educacionais, sobretudo daqueles que tratam do enfrentamento das desigualdades educacionais; a promoção de ações e programas com forte carga ideológica ultraconservadora, como as escolas militarizadas, a defesa das propostas do movimento Escola Sem Partido, da educação domiciliar, do ensino religioso confessional em escolas públicas e de mudanças curriculares de viés autoritário; e o sufocamento do financiamento educacional, garantindo as condições para o avanço dos processos de privatização da educação pública, em especial, da educação básica, atualmente provida em cerca de 80% pelo Estado. (BASÍLIO, BANDEIRA et. al. 2020, p.8)

Observar os avanços desta agenda que não prevê a inclusão da diferença em suas pautas, coloca-se como uma estratégia para uma possibilidade de resistência frente a estas questões. É válido lembrar que a extinção desta secretaria, desfaz uma potente articuladora de agendas conflitivas nos governos anteriores, tendo dialogado pela garantia do direito à educação, e enfrentamento de questões ligadas ao racismo, LGBTfobia entre tantas outras medidas socioeducativas. Era na SECADI (BASÍLIO, BANDEIRA et. al. 2020, p.9) que “circulavam os debates sobre a igualdade de gênero e se abrigava o Programa Brasil Alfabetizado (PBA).” Substituindo-a, foram criadas duas secretarias, a saber: *Secretaria de Alfabetização e Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação*. É neste contexto, que se dá a criação da *Subsecretaria de Fomento às Escola Cívico-Militares*. Apesar disto, para Basílio, Bandeira et. al. (2020, p.15), a SECADI já vinha enfrentando um processo de desmonte, segundo eles, ainda no governo de Michel Temer (MDB), houve exonerações em massa da secretaria, além da extinção de quatro ministérios importantes para a promoção dos debates inclusivos, sendo o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. Seriam então, os propósitos destas secretarias tão desestabilizante para esta *aliança ultraconservadora, neoliberal radical e militarista reacionária*? Afinal, em que consistiam os propósitos da SECADI? De acordo com Basílio, Bandeira et. al. (2020, p.15)

Criada em 2004 pelo Decreto 5.159/2004, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva e a gestão de Tarso Genro na educação, a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) era responsável por dar atenção especializada às modalidades de Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação para as Comunidades Remanescentes de Quilombos, Educação para a População Prisional e Educação de Jovens e Adultos. Além disso, ela contava também com programas de educação para a diversidade étnico-racial e valorização da história e cultura afro-brasileira,

educação ambiental e em direitos humanos. Com o propósito de diminuir as desigualdades em educação e promover programas a populações historicamente discriminadas, a Secretaria permitiu que se desse maior apoio institucional e visibilidade política a essas modalidades. Em maio de 2011, via decreto, acrescentou-se o eixo “inclusão” à SECAD, introduzindo em seu leque de ações as atribuições antes alocadas na Secretaria de Educação Especial (SEESP). Assim, a SECAD torna-se SECADI. “A SECADI também teve um papel muito importante em articular o MEC com outros ministérios. Então a SECADI foi a grande porta para a intersectorialidade dentro do MEC, no sentido que para a gente avançar na garantia do direito à educação de qualidade, nós temos que pensar de forma intersectorial, temos que pensar a articulação com outras políticas sociais”. (BASÍLIO, BANDEIRA et. al. 2020, p.15)

Nesta direção, Souza (2019), aponta que “para que o Estado oferte políticas públicas educacionais voltadas a garantir o acesso e a permanência dos alunos, é importante o reconhecimento das diferenças”. Diferenças estas que foram sendo reconhecidas paulatinamente em pequenos avanços nos ‘documentos da educação’ nos últimos anos, entretanto, diante da conjuntura atual, política e social, onde os movimentos conservadores estão em alta, esses avanços foram barrados. Para a autora,

os sistemas de ensino devem favorecer a promoção da aprendizagem, a valorização das diferenças e o pensamento crítico, como preconiza o ordenamento jurídico brasileiro, todavia, com o modelo neoliberal em curso podemos notar a ausência de diálogo com os princípios democráticos e com um ensino que leve em conta a diversidade. (SOUZA, 2019, p.2)

Pensando na valorização das diferenças e em como uma secretaria que trate de dialogar com essas questões é importante, cabe questionar o quão difícil será propor diálogos que não excluam estas questões, uma vez que esta secretaria foi extinta? Vale destacar aqui que, quando falamos de gênero, é necessário ter em mente sua natureza política, uma vez que estão implicadas nele as relações de poder. Para Viana e Unbehaum (2004), pensar em gênero é ter o entendimento de que ele está nas mais variadas esferas sociais e que de primeiro momento aparece como “um modo de dar significado às relações de poder estabelecidas e difundidas pelas políticas educacionais” (VIANA E UNBEHAUM, 2004, p.80). Não o bastante, para as autoras “a avaliação sistemática das políticas públicas educacionais, nesta perspectiva, pode-se tornar um precioso aporte para a percepção das desigualdades de gênero” (VIANA E UNBEHAUM, 2004, p.80). Nesta direção, Scott (1995) vai dizer que

[...] o gênero é compreendido como um “elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos (e como) um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. [...] O lugar de homens e mulheres na divisão sexual do trabalho, bem como o saber que se produz sobre as diferenças sexuais e os vários significados que elas podem

adquirir caracterizam sua variabilidade e natureza política: o gênero constrói a política e a política constrói o gênero (SCOTT, 1995, p.80 e 86).

Deste modo, o entendimento dessas relações de gênero e de seu caráter político é importante quando observamos que as escolas enquanto instituições sociais trazem concepções políticas que são resultados dessas dinâmicas, como bem salienta Viana e Unbehaum (2004) quando dizem que

esse conceito remete então à dinâmica da construção e da transformação social, aos significados que vão além dos corpos e dos sexos e subsidiam noções, ideias e valores nas distintas áreas da organização social: nos símbolos culturalmente disponíveis sobre masculinidade, feminilidade, hétero e homossexualidade; nos conceitos normativos referentes às regras nos campos científico, político, jurídico; nas concepções políticas que são implantadas em instituições sociais como a escola; nas identidades subjetivas e coletivas que resistem à pretensão universal e generalizada dos modelos dominantes de masculinidade e feminilidade. (VIANA e UNBEHAUM, 2004, p.80)

Mesmo destacando a importância de perceber o caráter político produzido em espaços formativos, segundo Viana e Unbehaum (2004), ainda se percebem dificuldades de enxergar as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, causas estas que para as autoras, estão no pouco diálogo das políticas públicas que ordenam o sistema educacional. Deste modo, quando pensamos de que forma o gênero aparece nas políticas públicas de educação é válido dar destaque a inúmeros fatores que revelam o contexto social e histórico no qual essas políticas foram produzidas. A exemplo disto, Viana e Unbehaum (2004), vão dizer que

a forma como as questões de gênero são tratadas na Constituição Federal, na LDB e no Plano Nacional de Educação assume três características distintas. Uma refere-se à linguagem utilizada; a segunda, reporta-se à questão dos direitos, na qual o gênero pode estar subentendido; e a última, adquire uma certa ambiguidade, pela qual a referência ao gênero desaparece da apresentação geral do documento, mas aparece – timidamente – em alguns tópicos. (VIANA e UNBEHAUM, 2004, p.89)

Ainda observando de que forma a linguagem é utilizada quando aparece nestes documentos, se nota como ela pode servir de instrumento para acentuar as desigualdades entre os gêneros, para utilizar as palavras das autoras “se queremos construir novos significados para a prática social, precisamos reconstruir nossa linguagem, despojá-la da ideologia androcêntrica”. Nesta direção elas chamam atenção para a forma como algumas palavras sempre aparecem no masculino genérico, como por exemplo: *professor, aluno, técnicos e cientistas estrangeiros, filhos, pais e demais trabalhadores*. Está claro aqui que até mesmo nos documentos da educação, estes que tratam de direitos, se utiliza o masculino genérico. Adotando a postura de que a linguagem (des)(re)constrói práticas sociais, “não é impune, pois

a adoção exclusiva do masculino pode expressar discriminação sexista e reforçar o modelo linguístico androcêntrico” (VIANA e UNBEHAUM, 2004, p. 89 e 90)

Sendo assim, se atentar para a forma como utilizamos as palavras também é importante como destaca Louro (1997) “as palavras podem significar muitas coisas. Na verdade, elas são fugidias, instáveis, têm múltiplos apelos...” Dessa forma, deixar escapar essas possibilidades que a utilização correta das palavras nos traz seria como deixar escapar oportunidades de transformações, pois como bem coloca Louro (1997) “as palavras têm história, ou melhor, que elas fazem história.”

Quando Viana e Unbehaum (2004) analisam o destaque dado ao tema da sexualidade, explorado nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) no tópico Orientação Sexual, as autoras apontam para os tabus que o tema traz, salientando que

a sexualidade é ainda um tema cercado de tabus e de difícil tratamento para a maioria das professoras e professores. Nesse sentido, pensamos que seria fundamental orientá-los para uma utilização de conteúdos de gênero que considerassem os padrões de conduta estabelecidos culturalmente, os quais, por exemplo, impedem a mulher de exigir de seu parceiro o uso do preservativo ou, ainda, levam-na a se autopunir (psiquicamente) por tomar anticoncepcional. A incorporação das relações de gênero levaria também para o interior dos temas escolares a referência às diversas formas de expressão da sexualidade, para além da heterossexualidade, entre outros exemplos. (VIANA e UNBEHAUM, 2004, p.100)

Pensar em como os conceitos gênero e educação se articulam em relação às políticas públicas para educação, inclusive nos âmbitos de Escolas de Formação Militar é também pensar nas ausências de diálogos que possam existir nesses espaços. Sobretudo, quando observamos um discurso conservador que acompanha as ‘instituições’ militares. Pensando na importância de debater gênero nas escolas (ou em qualquer espaço que exerça papel na formação do sujeito) as autoras destacam ainda que “a compreensão das relações de gênero pela escola corre o risco de permanecer velada, uma vez que as políticas públicas não as mencionam e, quando o fazem, não exploram em todos os temas e itens...” (VIANA e UNBEHAUM, 2004, p. 99) Para as autoras existe ainda a necessidade de reflexão sobre como abordamos os significados de gênero, sobretudo os significados que eles assumem nos ‘documentos da educação’. Segundo elas

ultrapassar esses limites do tratamento dado pela legislação, planos e programas federais às relações de gênero no âmbito da política pública de educação implica ressaltar os avanços dos últimos documentos propostos, como é o caso do PNE e dos PCN, mas também significa questionar ainda mais a presença de estereótipos de gênero e refletir sobre o modo velado, ambíguo e, às vezes, reducionista que os significados de gênero assumem nos documentos aqui examinados. (VIANA e UNBEHAUM, 2004, p. 101)



Se estas reflexões foram postas pelas autoras há mais de uma década atrás, revelando uma preocupação em relação as políticas de gênero nos documentos da educação, se torna interessante notar que é ainda mais preocupante os caminhos que a interrupção de diálogo com estas políticas de gênero, sobretudo no âmbito da educação, podem causar. Ainda mais, quando se extingue uma importante secretaria articuladora de pautas no campo do gênero e tantos outros. Não se exclui aqui, as pressões dos movimentos sociais e as questões de gênero, tão pouco todas as articulações que os vários grupos de pesquisa com as temáticas das sexualidades podem trazer para esta luta. Entretanto, se questiona aqui o comprometimento do governo com políticas que censuram o gênero. A extinção da Secadi pode se configurar como um retrocesso a direitos que foram conquistados ao longo dos anos. Seria este retrocesso, reflexo do medo que discutir questões de gênero provoca? É mais aceitável levar adiante este retrocesso do que dialogar com as diferenças? Sendo assim, nesta mesma perspectiva Basílio, Bandeira et. al. (2020, p.10) vão questionar que

parece não tão absurdo o risco de que o MEC possa rever os materiais didáticos na perspectiva de que afirmem que a terra é plana, que excluam a teoria da evolução das espécies, que considerem o nazismo uma ideologia da esquerda e que o golpe de 1964 não existiu e deve ser comemorado no Brasil como um episódio redentor da Nação. (BASÍLIO, BANDEIRA et. al. 2020, p.10)

## **2.2 Homem com H maiúsculo: indo além do gênero**

Uma má compreensão sobre os conceitos de gênero e sexualidade pode levar a equívocos geradores de práticas que não valorizem a diversidade das identidades sexuais e de gênero. Quando se propõe, então, pensar sobre as masculinidades é necessário que estes conceitos sejam bem esclarecidos. Definir quem você é, se torna uma boa maneira de iniciar esta compreensão. Quando se aciona uma breve descrição de onde um sujeito vem, que idade ele tem, qual sua raça, que religião ele ou ela pratica entre tantos outros fatores, se põe aqui que as respostas para estes questionamentos montariam superficialmente os marcadores que compõem a identidade deste indivíduo. Sendo eles regionais, etários, raciais, religiosos e tantos outros. Deste modo, os diálogos no campo do gênero estão relacionados às construções das identidades dos sujeitos. Segundo Colling (2018, p.9), “os estudos sobre as diversas identidades que existem em nossa sociedade tendem a defender que as nossas identidades são culturais, ou seja, elas não são completamente inatas, naturais ou determinadas por algum componente genético.” Frente a isto, entender que o gênero é definido apenas pelo órgão genital se constitui como uma visão binária e essencialista de tratar estas questões, uma vez que inúmeros

*atravessamentos* também contribuem para a constituição de quem somos. Para o autor, cabe ainda questionar os entendimentos que damos a estas questões ligadas ao gênero, como por exemplo “por que atribuímos valor positivo para determinados corpos e não para todas as pessoas? (2018, p.10)”

Deste modo, se observa que cotidianamente somos chamados a assumir posturas identitárias que nos fazem acionar, inclusive uma fala e não outra. Partindo desta perspectiva, Colling (2018) vai afirmar que

ao contrário do que o senso comum pensa, nós somos interpelados a assumir determinadas posições identitárias. As perguntinhas e também as conhecidas injúrias nos interpelam a construir as nossas identidades, a pensar em como iremos nos identificar, quais palavras iremos escolher para formular o nosso texto identitário. E nós realizamos essa operação acionando os discursos, palavras e práticas que já estão à nossa disposição. Mas essas práticas discursivas mudam ao longo do tempo e, também por isso, as identidades não podem ser pensadas como fixas, eternas, mas como “pontos de apego temporário [...] (COLLING, 2018, .10)

Entendendo, pois, a fluidez dos discursos, das palavras e das práticas, fixar uma identidade como padrão se coloca como uma prática excludente de outras formas identitárias. Tal prática é muito comum nas escolas de formação militar quando notamos a uniformização dos sujeitos que passam por estes espaços. Cabelos cortados, uniformes iguais, modos de andar padronizados, inclusive a forma como se fala. Analisando então, como acionamos estes textos identitários, Colling (2018) ainda vai ressaltar a importância *do outro* na constituição de nossa identidade. Segundo o autor

só conseguimos elaborar o nosso texto identitário em função da existência do Outro, da alteridade, daquilo que difere de nós. Para eu me identificar como homem, preciso da existência da mulher. Para me identificar como heterossexual, preciso da existência do homossexual. Ou seja, esse Outro, que muitos rechaçam ou querem exterminar, exerce um papel importante para a construção do meu próprio texto identitário. (COLLING, 2018, p.11)

Ao encontro a esta fala de Colling (2018) sobre esse Outro, Rafael, um de nossos participantes, pontua uma experiência interessante com um amigo gay, onde aborda um pouco como a figura deste o ajudou a formar um texto identitário que valorizasse as diferenças. Rafael diz: “*O meu melhor amigo, o nome dele é Davi. Ele é meu amigo de infância, o conheci aos 4 anos de idade. Hoje em dia, ele é homossexual assumido e ele vive a vida dele muito bem. Ele também era da mesma igreja que eu, a família dele também era evangélica, então ele teve uma criação bem rígida quanto a isso, sobre o que é ser abominável e tal... Esse meu amigo, sempre*

*teve um jeito meio afeminado, então ele sempre sofreu bullying por parte do nosso ciclo social de amizade, do tipo- Ah, viadinho! Ah, gayzinho!- E eu sempre tomava partido por ele, o defendia dizendo que ele era homem e tal. Até que por volta dos 13 anos ele me contou que já tinha tido algumas experiências homossexuais e que na época ele se conhecia como bissexual. Pra mim, isso foi um baque, sabe? Porque ele falava que era homem e pegava várias garotas pra se autoafirmar, então foi um baque pra mim. Na hora, eu me lembro que a reação foi zoar ele, mas não deixamos a amizade acabar por isso. E daí eu fui tentar entender mais ele. Conversávamos muito sobre esse lance do ‘homossexualismo’ dele e eu comecei a ter uma visão diferente disto. Busquei entender melhor isto, porque é meu melhor amigo e não ia deixar isto atrapalhar nossa amizade. E aí, acho que depois disto, comecei a desconstruir várias coisas em relação a este assunto de masculinidade, sobre homem não chorar e tal...”* Tal relato, ilustra bem como o Outro exerce papel importante na constituição de nosso texto identitário. E como as diversas masculinidades se relacionam frente a uma supostamente ideal.

Ou seja, até mesmo aquele ideal de masculinidade, imposto pelo senso comum, como o de um homem com H maiúsculo, se constrói também em oposição ao homem com H minúsculo. Nesta direção, Giffin (2005, p.48) vai dizer que por muito tempo os homens foram estudados seguindo um “modelo [...] “patriarcal”: racional, ativo no público, na produção da ciência e da cultura, provedor, sexualmente “irresponsável”, poderoso, universalizado na sua dominação, Homem com ‘H’ maiúsculo.” Sendo assim, pensar na desconstrução destes modelos para a promoção de outras identidades e cultivar a concepção de umas como constituintes das outras é importante para o diálogo com o conceito de gênero.

Dito isto, cabe colocar que o Movimento Feminista teve uma participação importante na formulação deste conceito. Estas contribuições serão abordadas no próximo tópico, direcionando aqui os diálogos apenas para o entendimento do conceito de gênero e sua relação com a construção das identidades. Colling (2018, p.13) afirma que “as discussões sobre identidades sexuais e de gênero são centrais para os movimentos feministas e LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais).” E que para o movimento a concepção de gênero “não é ideologia, mas uma categoria de análise útil para identificar e denunciar as relações e assimetrias entre os gêneros, entre homens e mulheres, em nossa sociedade (COLLING, 2018, p.24).” Entretanto, o autor salienta que, apesar da importante contribuição

a categoria gênero, ao contrário do que muita gente pensa, não foi criada pelo feminismo. No entanto, é no interior do feminismo que a categoria gênero passou a ser pensada de outra forma, como instrumento de análise para apontar

as diferenças e hierarquias entre homens e mulheres e também para desnaturalizar os próprios gêneros das pessoas. (COLLING, 2018, p.22)

É analisando estas diferenças e hierarquias impostas que se torna possível aprofundar os debates quando colocamos o conceito de gênero como uma ferramenta analítica e também política como bem destaca Louro (2014)

ao dirigir o foco para o caráter “fundamentalmente social”, não há contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre essas características biológicas. (...) As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (LOURO, 2014, p. 26)

Sendo assim, a ideia binária e essencialista do conceito não se aplicaria pois este é atravessado por muitas variáveis. Portanto, descartar o caráter histórico e social que este tem seria deixar passar fatores importantes para sua compreensão. Deste modo, se coloca que entender o gênero para além das diferenças culturais entre masculino e feminino é ferramenta importante para se combater as desigualdades entre estes. Nesta direção, concordando com Louro (2014), Colling (2018) vai salientar que

qualquer tentativa de estudar as relações de gênero precisa avançar além da descrição da evolução de “diferenças culturais”(entre mulheres, ou entre mulheres e homens) e da constatação abstrata da construção social das relações de gênero, para as investigar como elementos da política econômica atual, implicadas numa dinâmica global de dominação de nações e classes sociais e de mercantilização da vida. (COLLING, 2018, p.56)

Sendo assim, a autora e o autor destacam que as identidades acerca do gênero são mais complexas do que simplesmente as diferenciações através do sexo. Essas questões ligadas às diferenças são minimizadas, quando Butler (2003) traz contribuições sobre as relações entre sexo, gênero, desejo e prática sexual, problematizando os debates no campo. Sobre estas problematizações, Colling (2018) vai destacar o quanto a sociedade enfatiza que todos os sujeitos tenham “coerência entre sexo, gênero, desejo e prática sexual.” E quando esta coerência não se faz presente? Nesta perspectiva o autor vai salientar que

se eu tenho um determinado sexo, preciso ter determinado gênero e, além disso, desejar um sexo/gênero oposto ao meu e praticar sexo com ele/ela. [...] muitas pessoas não desejam o sexo/ gênero oposto ao seu. Outras desejam, mas não praticam esse desejo. Outras praticam e não desejam. Ou seja, a sociedade impõe o que considera uma linha coerente entre essas dimensões,

mas na prática muitas pessoas não seguem essa linha. São essas pessoas as que mais sofrem com os preconceitos causados pela falta de respeito à diversidade sexual e de gênero. (COLLING, 2018, p.29)

Nesta direção, os espaços formativos, a exemplos das escolas de formação militar podem ser problematizados. Se pensarmos que alguns dos sujeitos que passam por tais espaços podem ter relações homoafetivas. De igual modo, quais seriam os custos de assumir uma postura tida como incoerente frente aos padrões hegemônicos presentes na sociedade? Quando Colling (2018) problematiza a questão do desejo, o autor destaca que

a sociedade tenta controlar os nossos desejos, mas isso é bastante difícil. Ela, a sociedade, obtém muito mais sucesso no controle do sexo, do gênero e das práticas sexuais, pois o desejo escapa mais, ele pode residir apenas nos pensamentos e fantasias das pessoas e nunca ser efetivamente praticado. Se isso é verdade, quem nos garante que a prática sexual tida como heterossexual seja mesmo, no plano do desejo, heterossexual? (COLLING, 2018, p.29 e 30)

Quais são os custos de assumir uma sexualidade tida como desviante dentro dos quartéis? Seguindo esta direção, Romeu compartilha uma experiência de como em seu quartel essa questão da sexualidade e da relação com homens e mulheres gays se dá. Romeu diz: *“Eu acho que no Exército é uma coisa bem velada ainda, eu acredito que não tenha... assim... preconceito sempre tem, entendeu? Mas não tem um preconceito direcionado... aquele preconceito escancarado, mas acredito que tenha preconceito sim. No Exército é bem velado. Pra mim, pelo o que eu vejo, no IME não tem ninguém homossexualmente assumido. Que eu conheça, entende? De repente tenha. Quando eu era sargento, no meu curso de formação tinha um soldado, ele era homossexual assumido e vivia bem com isso.*

Seguindo o mesmo exemplo de Rafael, enquanto narra sua experiência, Romeu utiliza a mesma expressão quando se refere a pessoas gays: **-ELE VIVIA BEM COM ISTO.-** Partindo do pressuposto, que para tais sujeitos existem dificuldades em se viver bem se assumindo. *“Pelo fato dele se assumir não tinha aquele preconceito. Acho que quanto mais a pessoa se retrai, mas o cara que quer atacar cria força. Às vezes, o silêncio dá força para quem está te atacando, né? Eu passei por uma situação com um colega meu, ele era da Marinha, nós tínhamos um subcomandante na época e ele falava, -Imagina, um sargento homossexual.- Na época nós éramos alunos. -Imagina este sargento comandando homens, induzindo soldados?- Ele dizia isto, relacionando a patente de sargento ao fato dele obrigar outros hierarquicamente inferiores pra conseguir algo de cunho sexual. E esse meu amigo era uma pessoa bem querida, o fato dele ser homossexual pra gente não significava nada. A gente brincava com ele, na época*

*erámos até meio machistas, mas nunca desrespeitoso com ele, entendeu? E ele era uma pessoa bem querida por todos. E esta situação aconteceu quando todos estavam em formatura, na frente de todos, sabíamos que era direcionado para ele. Ficamos bem constrangidos na época, foi uma situação bem constrangedora.”*

Situações como esta, propõe o seguinte questionamento, como então, analisar um sujeito dentro desta perspectiva apenas pela ótica essencialista e binária, sem excluir ou deslegitimar sua identidade sexual e de gênero? Os custos de assumir tais identidades, aparecem aos custos de chacotas e falas ofensivas por parte dos pares e muitas vezes dos próprios superiores hierárquicos. Dentro disto, assim como Louro (2014) e Butler (2003); Colling (2018) vai destacar como a linguagem tem um papel importante na constituição dessas identidades, destacando como “as palavras não apenas descrevem algo, mas que elas também têm o poder de criar aquilo que enunciam.” Ou seja, toda vez que acionamos um certo discurso sobre um sujeito, quer notemos ou não, contribuimos para a *criação dos sujeitos que enunciamos*, sendo assim, tais discursos podem ser chamados de performativos. Neste caso, Colling (2018) diz que

de um modo mais simples, poderíamos dizer que nós, na medida em que crescemos e desenvolvemos as nossas identidades, repetimos formas identitárias que já existiam antes de nascermos e essas formas é que irão nos construir enquanto sujeitos. O que nós fazemos, via de regra, é entrar na roda das repetições das normas de gênero e sexualidade. (COLLING, 2018, p. 30 e 31)

Deste modo, são estas *repetições das normas*, estejam elas estabelecidas nos âmbitos das escolas de formação militar, enquanto espaços formativos ou em qualquer outra instituição social, que garantem que os sentidos produzidos através delas, legitimem práticas excludentes acerca das identidades de gênero e sexual não hegemônicas. Para tanto, e quando a figura de uma mulher trans atravessa o espaço da Instituição Militar? Sobretudo, quando esta figura não está dentro da roda das repetições. Me arrisco dizer que é ainda mais problemático para uma pessoa trans atravessar os espaços das instituições militares, principalmente, quando sua existência é tida como abjeta. Ainda observando os custos de se assumir *identidades outras* nos espaços dos quartéis, Michele vai compartilhar como se sente em relação a isto, ela diz: “*É necessário que eu espere ascender mais um posto hierárquico pra poder fazer alguma coisa. (Comenta sobre seu processo de transição.) E isto me incomoda muito. Porque é como se eu tivesse que esperar este tempo todo para poder ser eu mesma e viver uma vida dupla é muito ruim. É muito ruim eu ter que colocar uma calça, um tênis masculino pra ir pro quartel. Eu sinto vergonha de andar de menino na rua. Parece que eu estou fantasiada. Eu sinto vergonha.*

*Mas eu tenho que passar por isso, por conta da minha profissão e vamos ver até onde eu vou aguentar. Vamos ver se eu não vou dar um jeito, no meu outro quartel eu dava. Botava uma calça apertadinha e tal...*” Quando Colling (2018) questiona sobre o respeito a esta diversidade vai dizer que

sempre que estamos falando de identidades, o fundamental é respeitar o modo como as pessoas desejam ser identificadas. Ou seja, as pessoas que se identificam como transexuais possuem diferenças em relação às travestis. E essas diferenças não podem ser reduzidas a ter ou querer ter determinado órgão sexual. Existem modos de ser travesti e modos de ser transexual que irão fazer com que as pessoas se identifiquem ou não com essas identidades. (COLLING, 2018, p.35)

Em consonância com a a fala de Colling (2018), quando questiono Michele sobre se os seus pares a *reconhecem* como mulher, em sua resposta observamos o que o autor destaca. Michele diz: *“Acho que às vezes não, tem pessoas que me chamam pelo meu nome social, eles sabem que eu prefiro ser chamada pelo nome social, eu só oriento eles pra não me chamarem na frente de algum superior hierárquico pra eles não serem penalizados... eu gosto de ser chamada pelo meu nome social, todo mundo lá sabe que eu sou trans... acredito que a maioria me reconhece sim, como mulher, não sei se isso desperta mais desejo neles, por eu ser uma mulher trans. Tanto que, estando eu e mais um homem gay eles nem falam um ‘AI’ para o gay, falam só pra mim, entendeu? É aquela coisa, tem seio, é travesti.”*

Sendo assim, encaminhando para o final desta abordagem sobre a relação do conceito de gênero e a instituição das identidades, concordo com Colling (2018, p.41) quando este afirma que “nas nossas vidas concretas, nossos gêneros são sexualizados e nossos sexos são generificados. Mas isso não quer dizer, ao mesmo tempo, que gênero e sexo ou sexualidade são sinônimos, que é tudo a mesma coisa.” Ainda sobre isto, o autor vai destacar que a sexualidade está ligada as práticas sexuais dos sujeitos e de que forma esses se identificam em relação a elas. Por fim, a intenção deste tópico foi esclarecer de que modo o conceito de gênero se articula com as identidades e como estes são importantes para a compreensão dos conceitos no campo das masculinidades. Dito isto, concordo com Colling (2018) quando este apresenta suas considerações sobre os conceitos abordados até aqui, para o autor o gênero é

uma categoria de análise e as identidades de gênero podem ser variadas e misturadas. Pensar que só existem duas identidades de gênero é uma operação que exclui outras formas com as quais muitas pessoas se identificam na atualidade. Todas as pessoas possuem um gênero ou uma mistura entre os dois gêneros mais conhecidos. Assim como as nossas identidades culturais outras,

nós também não construímos de forma autônoma a nossa identidade de gênero. Aliás, temos muito pouca autonomia para definir qual será a nossa identidade de gênero porque ela já foi determinada antes mesmo antes do nosso nascimento. (COLLING, 2018, p.37)

Se apoiando nestas considerações, uma vez abordado este caráter diverso sobre as identidades de gênero. Seriam os espaços de formação militar, generificados? Como os entendimentos sobre o conceito de gênero se articulam a estes espaços formativos? Quais os sentidos produzidos neles e como os sujeitos que passam por eles constroem suas masculinidades?

### **2.3 O gênero das escolas de formação militar**

Compreender os espaços de formação militar como atravessados pelo gênero é de grande ajuda para entender como as masculinidades que estão inseridas no interior da estrutura maior de gênero, se constroem através das representações sobre o que é ser homem. A escola, segunda Louro (1997, p.57) “desde muito cedo exerceu uma ação distintiva”. Para a autora, o espaço escolar

se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, dos que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (LOURO, 1997, p.57)

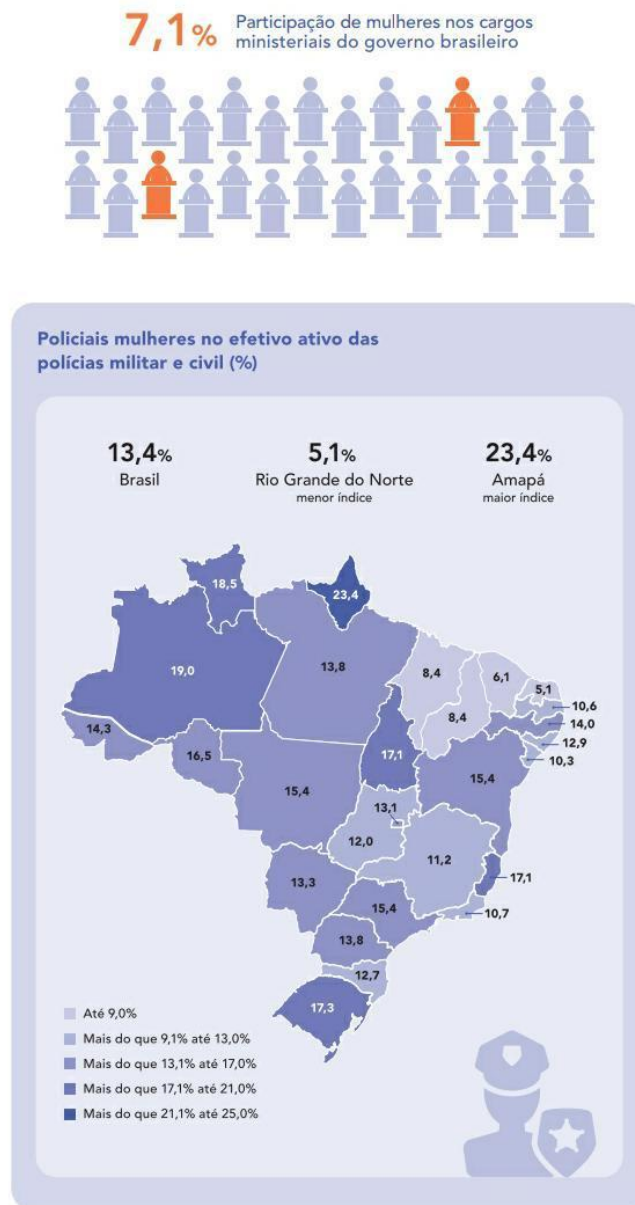
De igual modo, as escolas de formação militar, dentro desta perspectiva, podem ser vistas como um espaço de separação entre os militares e “civis”. E não só isto, se considerarmos que a inserção da mulher nas forças armadas foi tardia se comparada a outros espaços, a instituição militar passa inclusive a ser espaço distintivo entre os gêneros. A exemplo de como a participação das mulheres ainda é pequena, cabe citar que em cargos ministeriais do governo brasileiro essa presença é mínima se comparada a de homens. Segundo um levantamento do CMIG- Conjunto Mínimo de Indicadores de Gênero, “no ano de 2017, dos 28 ministros de Estado apenas 2 eram mulheres, o que representa 7,1%”, como mostra a figura 4, a seguir. De igual modo, se tratando de mulheres no efetivo ativo das polícias militar e civis, podemos analisar no quadro a porcentagem levantada pelo CMIG através do IBGE (Instituto Brasileiro



de Geografia e Estatística). Os dados levantados em 2014 apontam que as mulheres representavam apenas 13,4% do efetivo ativo das polícias militar e civis das Unidades da Federação em 2013.

Figura 4

Policiais mulheres no efetivo ativo das polícias militar e civil



Fonte: IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Estaduais 2014.

Deste modo, é válido interpretar que quando se trata de instituições sociais, não somente a escola é generificada, mas muitos outros espaços, que em sua maioria são ocupados por homens, sobretudo os quartéis militares enquanto espaços educativos. Talvez, resida neste fator (a pouca representatividade feminina nestes espaços) a base para comportamentos sexistas

e atitudes machistas com as mulheres nas instituições militares. Tal questão se coloca evidente nas falas dos participantes, sobretudo quando nossa conversa toca nesta questão da inserção da mulher nas Forças Armadas. Em minha conversa com Rafael, comento que existe um estereótipo que associa a figura do homem gay com a figura da mulher e geralmente tal associação (sobretudo se o homem gay for mais afeminado) os coloca numa posição de subordinação, porque partem do pressuposto de que a mulher é inferior ao homem (mais frágil, mansa, dada aos serviços do lar e aos cuidados maternos) e, logo, se o homem que é gay e afeminado e evoca a figura feminina, logo tal sujeito também é inferior ao homem *tido como padrão*. Depois deste comentário, questiono como ele observa esta questão da estereotipação da figura do homem gay e essa associação pejorativa a figura feminina.

Rafael diz: *“No nosso dia-a-dia a gente consegue enxergar isto, né? É um debate que foi levantado, é algo que está em debate, sobre as mulheres acessarem cargos mais altos, ter uma equiparação salarial etc. Mas, a gente percebe, pelo menos aqui no Brasil, na nossa realidade social que no pouco do dia-a-dia os comentários machistas existem [...] Na minha infância, lembro que meu amigo Davi não sabia jogar bola e por ter um jeito mais afeminado, logo diziam: -Lá vai, o Davi afeminado.- Apesar de ser um assunto em alta, as questões raciais e a questão das mulheres no poder, a gente ainda não está preparado como sociedade pra ver isso acontecer, sabe? Levantamos estas questões, mas na prática é completamente o contrário o que a gente vê. Acho muito importante que esses assuntos continuem sendo levantados, acho que é questão de tempo. Agora, estamos levantando as questões, daqui a uns 10, 20 ou 30 anos talvez a gente possa ver que isso realmente teve um progresso.”*

Quando minha conversa com Romeu chega a este assunto, questiono também como ele avalia a inserção feminina nas Forças Armadas. Reparo que ao longo de nossa conversa, a palavra *machismo* é evocada a todo momento nas falas de Romeu. A cada situação ou experiência que ele divide comigo, traz no discurso esta palavra e outros desdobramentos que a acompanham. Me questiono se esta é uma perspectiva dele sobre masculinidades ou se é uma questão que ele carrega consigo, enquanto homem. Sobre a questão das mulheres, Romeu diz: *“No meu curso teve mulheres, a maioria dos alunos são pessoas com lastro<sup>21</sup>, ou seja, mulheres casadas, mulheres com filhos, a prova é até os 35 anos. É diferente o trato com uma pessoa de 18 anos e uma de 35. E tinha instrutor que chegava para as mulheres e ditava o que elas podiam fazer ou não, - Cuidado com quem você vai sair!-, -Cuidado com que roupa você vai andar!-,*

---

<sup>21</sup> Gíria militar que associada a contextos específicos, pode significar: ter experiência; ter equilíbrio etc.

*inclusive minha esposa sofreu muito isso. Reunia as alunas e diziam: -Não é pra ficar conversando com fulano ou siclano!-, -Tem que sair com roupa tal!-, -Cuidado com os seus comportamentos.- E grande parte das meninas já tinham um nível de formação maior que o de instrutores, tinha menina com duas pós-graduações, com mestrado, doutorado. Então, assim, é uma coisa absurda. Eu achei um comportamento bem machista. [...] O ambiente militar, naturalmente é machista, cultiva atitudes machista em todos os aspectos. Agora, com a inserção da mulher, acho que a Marinha está muito a frente do que a Aeronáutica e do que o Exército, na questão do trato com a mulher na Força Armada, entendeu? O Exército está muito atrasado, não sabe lidar com a mulher. Vai ter mulher combatente só agora, ano passado, a entrada da mulher na AMAN<sup>22</sup>.”*

Tais manifestações de machismo nos âmbitos militares podem ser ainda mais problematizadas quando analisamos na fala de João o marcador da raça atravessando as relações de gênero nas Instituições. João diz: *“Tenho uma amiga que é sargento, ela trabalha numa seção que é muito próxima a minha. Ela comentou comigo uma situação que aconteceu em que o nosso chefe tinha ido lá e que estava cobrando ela de uma forma. E que ela estava se sentindo muito mais cobrada, por ser mulher e por ser ‘mulher preta’, do que em relação a outra sargento que trabalhava no mesmo setor que era branca e tal, mesmo tendo a mesma função que ela e não produzindo o que tinha que produzir. Então eu sei destas situações, nada que eu tenha presenciado diretamente, mas que eu já soube por meio de outros.”* Se dos 28 ministros de Estado apenas 2 eram mulheres, destas duas, quantas são negras? Estas questões, vão emergindo nas conversas com os participantes.

Cabe destacar aqui, que mesmo se enquadrando nas normas de gênero impostas pela sociedade, as mulheres e sua inserção nestes espaços de poder, ou majoritariamente ocupados pela figura masculina hegemônica ainda gera tensões. Associada a estas disputas de poder, observa-se que é ainda mais difícil encontrar nos espaços das instituições corpos que representem Michele, enquanto mulher trans. Em nossa conversa, quando ela compartilha comigo sua trajetória nas Forças Armadas, ela diz: *“Eu quero muito, que tudo que eu estou passando agora abra portas para outras meninas trans, para que nós tenhamos mais militares transsexuais na Força, pra que elas não tenham medo de ser quem são, de se assumir, de falar, de lutar, de conquistar [...]”*

---

<sup>22</sup> Academia Militar das Agulhas Negras.

Sendo assim, se de um lado, as escolas, enquanto lugares de processos formativos, são atravessadas pelo gênero, escolas de formação militar (ainda que de modo mais geral, apareçam como quartéis militares) também se constituem em espaços atravessado pelas construções de masculino e de feminino. Deste modo, cabe questionar quais implicações/efeitos têm nos sujeitos que passam por estes espaços, uma configuração predominantemente masculina? Assim como Louro (1997, p.89) afirma ser “impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”, ficam postas as mesmas conclusões acerca destes espaços de formação militar. E, também, como essas construções sociais e culturais sobre o masculino, que atravessam estes espaços, interferem na constituição dos sujeitos que estão inseridos neles, a exemplo da inserção das mulheres e de Michele, como mulher trans? É possível notar na História da instituição dos primeiros espaços formativos no Brasil, como os marcadores de gênero, classe e raça estão atravessados. Mas não bastasse esta distinção através do gênero, Louro (1997) vai dizer ainda que “a escola delimita espaços”, segundo ela

servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos. (LOURO, 1997, p.58)

Neste sentido, as escolas de formação militar instituem através de seus variados símbolos, como exemplo: *os seus patronos*, uma conduta que deve ser adotada pelos sujeitos que atravessam seus espaços. Parafraseando Simone de Beauvoir, “não se nasce militar, torna-se militar”, neste caso, aponto aqui para a constituição, através de uma *cultura militarizante*, de um tipo de sujeito que não só se constrói neste espaço, mas que também, carrega para fora dele suas marcas. Sendo assim, se por um lado, por parte das instituições se busca normatizar comportamentos, por outro lado, estes podem ser desconstruídos e flexibilizados nas/pelas relações que se estabelecem dentro e fora destas instituições, sobretudo num espaço predominantemente masculino. Levando em consideração que a constituição destes espaços promove condutas, sugerindo comportamentos, outras percepções devem ser tidas sobre estes locais, o que Louro (1997) vai chamar de: “fazer do cotidiano escolar.” Para ela,

os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa

esquadrinhar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados — portanto, não são concebidos — do mesmo modo por todas as pessoas. (LOURO, 1997, p.59)

Neste sentido, como as paredes, os corredores, as salas, as pessoas e seus gestos, suas roupas, os sons, as falas, as sinetas e os silêncios e até mesmo os cheiros especiais, bem como as cadências e os ritmos são percebidos dentro destes espaços de formação militar? E quando os sujeitos transgridem as normas destas Instituições? E quando os sujeitos usam outras roupas, ou acionam outros discursos, ou não ficam em silêncio? Como o cotidiano dentro destes espaços de formação colaboram para a constituição da masculinidade?

Enquanto conversava com João, ele relatou uma situação em que por ter deixado seu cabelo crescer estilo *black power* gerou um certo incômodo em um dos comandantes. João diz: *“Na mesa estavam eu e uma amiga minha (branca, loura e de olhos claros) sentada do meu lado, nós já estávamos almoçando, então, chegou um amigo meu que estava deixando o bigode crescer (ele também era branco) e se sentou à mesa com a gente. Nisso, um outro amigo ia se sentar também, quando um coronel que estava passando perto da mesa chamou ele e perguntou, assim, na frente de todos: -O que você acha mais ridículo? Esse cabelo do João ou esse bigode do Paulo<sup>23</sup>? O meu amigo branco que estava almoçando com a gente tinha o cabelo maior que o meu, com franja inclusive, mas ele não falou nada dele. Todos na mesa riram, eu não ri em nenhum momento, então eu perguntei: -Coronel, algum problema com o meu cabelo?- , ele ficou sem saber o que falar, ele travou, as pessoas na mesa ficaram com risos sem graça. O problema foi que ele falou isso alto, no rancho<sup>24</sup> onde tinham várias pessoas, porque ele gosta disso, de chamar atenção. Eu nunca tive cabelo grande, estava deixando o cabelo crescer sim, mas nada anormal. E quando chegava alguém fazendo qualquer gracinha sobre o meu cabelo eu já questionava: -O que está dizendo o regulamento? Que o militar pode ter corte de cabelo até 4cm, meu cabelo estava com no máximo 2cm. Só que o homem branco com os cabelos caindo nos olhos, ninguém aperta<sup>25</sup>. Quando você enfrenta essa situação, o pessoal se cala, por que agora eles têm medo e foi exatamente o que aconteceu com o Coronel. Eu não ri, porque não era engraçado e porque ele era babaca. Ele riu sem graça e foi embora.”* Como o homem negro, militar, tem seu corpo atravessado pelas normas da Instituição? A

<sup>23</sup> Nome fictício do amigo sentado à mesa de bigode grande.

<sup>24</sup> Lugar nos quartéis onde se realiza as refeições.

<sup>25</sup> Gíria militar que significa: chamar atenção.

exemplo de João, os seus amigos, brancos de cabelos lisos e franja nos olhos, não têm de se preocupar se *transgridem* ou não normas, porque o corte de cabelo destes não é um incômodo, no entanto, quando João decide apresentar outra performance corporal que não a comum aquele espaço, ele é repreendido. É possível observar aqui como o racismo estrutural se manifesta e além do mais, como tais comentários como este que João ouviu tentam se esconder por trás de supostas brincadeiras.

Pensando então, naquilo que Louro (1997, p.59) vai chamar de “múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar”, Michele também compartilha um momento em que se sentiu extrapolando as normais da Instituição, entretanto de modo mais específico, com a sua própria existência, através de seu próprio corpo, no cotidiano de sua escola de formação. Michele diz: *“Houve uma vez em que fomos fazer ordem unida<sup>26</sup> na chuva e a gente estava usando um uniforme interno chamado de cotonete, que é a blusa branca meia manga e a calça azul. E como já tenho seios... caiu aquela chuva por cima dos meus seios e dava pra ver nítido o meu peito, além de todo mundo perceber que tenho seios, então naturalmente, um monte de gente fica olhando. E todo mundo da minha companhia e da companhia do lado paravam pra olhar, riam, falavam: - Nossa! E esse peitinho gostoso!- (Neste momento, sobreponho a fala de Michele e pergunto como ela reage a isto, se com afronta ou não? Perguntei também se estes comentários a abalavam, a feriam?) Eu acho que eu não sei te responder isso. Eu acho que eu não sei te responder isso, eu tento me analisar e analisar de uma forma que eu observe meus atos, depois que acontece isso para poder entender, como é que eu fico, para entender como é que eu me sinto. Mas, às vezes, eu não consigo, eu travo, às vezes, me constrange, eu acho que me fere de alguma forma que eu não quero falar. Me incomoda. Às vezes eu brinco: - Ai, menino, para com isso!-, às vezes eu fico quieta, , às vezes eu boto as mãos no peito e não pode, porque a gente está em posição de descansar e é imobilidade, eu posso ser punida por me mexer. Então eu preciso mostrar mesmo. (Aqui, a voz de Michele pesa, fica mais forte, como se estivesse brigando com alguém, percebo como um desabafo da parte dela. Ela põe tudo para fora e quando termina, seu tom de voz volta a ser tranquilo.) Não só isso, mas também na hora da natação, que eu sou obrigada a botar sunga, porque eu sou reconhecida como militar do gênero masculino e eu fico com os seios para fora, entendeu? E as pessoas olham, e todo mundo olha, os instrutores e as próprias instrutoras também olham e elas que são mulheres, não têm nenhum pontinho de sororidade...*

---

<sup>26</sup> Nome que se dá a aula de formação habitual de marcha, onde se aprende as cadências, distâncias e intervalos da marcha.

*de ver que eu estou sentindo vergonha de estar com os seios de fora, entendeu? Qualquer centímetro de empatia, ou até de pena, mas nem isso, não estão nem aí. Essa parte do militarismo é uma parte bem complicada. E eu tenho que passar por isso...*” De encontro a isto é que Louro (1997, p.58) vai dizer que a escola (e neste caso, me apropriando do que a autora fala e estendendo aos ambientes das escolas de formação militar) “servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui.” As instituições militares enquanto espaços formativos, separa homens de mulheres, no entanto, não conseguem respeitar os corpos de pessoas trans. A exemplo da experiência que Michele relatou, o que se pode aprender? Que afirmações estes espaços de formação carregam sem seus discursos? A respeito de seus alunos, o que se aprende? Se aprende o respeito as diferenças e o diálogo com a diversidade? Ou se perpetuam práticas e discursos que segregam mulheres, mulheres negras, mulheres e homens trans, mulheres e homens gays ou qualquer um que não corresponda aos símbolos da instituição?

Sobre minhas experiências como aluno de escola de Formação Militar: *“Lembro do período em que fui aluno em Santa Catarina, em 2014. Me lembro que os boxes, onde os aproximadamente 500 alunos tomavam banho, não tinham divisórias. Deste modo, era obrigado a tomar banho na frente de muitos outros rapazes. Conduta que pode parecer naturalizada entre “homens normais”, mas e se eu não achasse normal me expor? Seria interpretado como uma conduta não condizente com um comportamento que se espera que um homem tenha?”*<sup>27</sup> Do mesmo modo, a todo instante era repetido para os alunos gesticularem menos, não falarem com as mãos, só mexerem a boca. Tais condutas, são facilmente associadas ao que se espera do comportamento de um homem (tido como hétero) e de um bom militar, qualquer gesto que fuja desta regra é encarada como fora dos padrões militares. Mesmo assim, com toda essa normatização de condutas, minha experiência não é solitária, bem como a vergonha e constrangimento de Michele na ordem unida. Na minha conversa com Rafael, ele compartilha sobre momentos parecidos com o que eu e Michele passamos. Ele diz: *“Quando eu cheguei lá em Santa Catarina eu já tinha minha identidade construída, mas isso eu acho que é uma coisa que posso mudar amanhã. Para mim, essa percepção muda, mas naquela época, eu já tinha um norte na minha questão sexual. Mas, mesmo assim, eu nunca fiquei exposto a tantas pessoas ao mesmo momento nuas, eu nunca tive minha privacidade tão*

---

<sup>27</sup> Destaco aqui uma memória da época em que fui aluno de uma escola de formação militar na Escola de Aprendizes- Marinheiros de Santa Catarina, em 2014.

*exposta. Então, eu achei bem estranho, no início não, porque o período de adaptação é muita correria. O pessoal entra, é dois segundos de banho e depois sai. Mas, à medida que fomos entrando na nossa rotina e tudo mais, o pessoal falava um sobre o órgão genital do outro, tem aquela zoação toda sobre essa questão. E me zoavam muito sobre isso, aquele estereótipo do negão e na época eu ficava muito envergonhado sobre isso. Hoje em dia, as coisas continuam iguais, a gente passa por um ciclo dentro do militarismo, mas a gente vai aprendendo a lidar...”* Sobre isto, Louro (2000, p.9) vai dizer que “treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam.” Se estas marcas, condizem com as normas sociais ou institucionais, tais sujeitos são tidos como aprovados, caso contrário, são vilipendiados e junto deste processo vêm mecanismos sociais que produzem nesses corpos “a sensação de anormalidade” (BENTO, 2008, p. 551). Ainda sobre a fala de Rafael, se pode ver como a questão do *falo masculino*, atravessa a constituição da masculinidade, sobretudo da masculinidade do homem negro. Uma hiper sexualização que reduz o sujeito ao seu órgão genital.

Despentes (2016) vai alertar que a *tradição machista* é uma armadilha, uma severa restrição das emoções a serviço do Exército e do Estado. A autora questiona também, o que ser um homem de verdade exige? Quais discursos devem ser adotados para uma aceitação dentro dos espaços dos quartéis? Será que dizer que faz *balé* pode ser motivo de chacota? Será que assumir um penteado black pode gerar repercussões? Será que assumir quem se é, pode ser motivo de exclusão da própria Força?

Nesta mesma direção, Louro (1997) vai apontar como são sutis os modos de *fabricação dos sujeitos*, dizendo que este processo é continuado e sutil. É no dia-a-dia, nas brincadeiras, nas repreensões, nas práticas tidas como comuns, nos gestos “naturais” que vão se “fabricando” um certo tipo de sujeito e militar. Pois, são estes *modos e práticas* que devem ser estranhados, questionados e se tornarem alvos de uma atenção especial. Pedagogias comuns ao ambiente militar, que vão dar conta de produzir um sujeito para este espaço, não seriam então estas *pedagogias militarizantes*? Acontece que apesar do caráter escolar/formativo das escolas de formação, a aprendizagem nestes espaços ganha muito mais um caráter militarizante do que dialógico, daí então a ideia de pedagogia militarizante.

Sendo assim, observar as práticas rotineiras e naturalizadas que contribuem para a fabricação dos sujeitos nos espaços de formação militar pode servir como um instrumento de análise destas construções sociais de masculinidade, servindo de promoção para uma



mentalidade que se afaste de uma perspectiva excludente a outras formas de exercer o masculino. Louro (1997), vai apontar para a existência de uma “marca da escolarização”, neste sentido ainda que os corpos destes sujeitos ocupassem outros lugares que não os espaços que os marca, estes seriam reconhecidos, como salienta a autora, “ a partir de mínimos traços, de pequenos indícios, de um jeito de andar ou falar [...]”, sendo possível reconhecer “que determinada jovem foi normalista, que um rapaz cursou o colégio militar ou que um outro estudou num seminário. (1997, p.62)” Deste modo, as escolas de formação militar podem surgir também, como marcadoras de uma escolarização para fins de subsistência da própria instituição militar, entretanto, não se defendem aqui as práticas e condutas machistas e sexistas que garantam a perpetuação da instituição. Sobre isto, Louro (2000, p.14) vai afirmar que

um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas. (LOURO, 2000, p.14)

Todavia, repensar de que forma as *pedagogias militarizantes* atravessam os sujeitos que passam por estes espaços é uma forma de caminhar para o entendimento de como estes são representados, sobretudo quando observamos a constituição das masculinidades. A partir disto, Louro (1997) vai afirmar que abordar as representações como constituidoras e não como reflexo de uma realidade é importante quando analisamos os efeitos delas sobre os sujeitos. A autora reconhece

a representação não como um reflexo ou espelho da realidade, mas como sua constituidora. Nessa perspectiva, não cabe perguntar se uma representação "corresponde" ou não ao "real", mas, ao invés disso, como as representações produzem sentidos, quais seus efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem o "real". (LOURO, 1997, p.99)

Deste modo, podemos dizer que as representações dos militares dizem algo sobre estes sujeitos e caracterizam suas práticas, assim como qualquer outra representação. Para tanto, de que forma as representações de masculinidades presentes nos espaços de formação militar produzem sentidos aos sujeitos deste meio e quais seus efeitos? De modo parecido, outros modos de produzir sentidos surgem através da linguagem, meio pelo qual as distinções são propagadas e não só isto, mas também as relações instituídas, bem como as diferenças fixadas. Para tanto, Louro (1997) vai dizer que,

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente — tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito "natural". Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças. (LOURO, 1997, p.65)

Ou seja, quando ouvimos alguém dizer que: “Homem não chora!”, nos deparamos com uma das formas de performar o que se espera de comportamento aceitável de um homem. Tanto quanto, ouvimos expressões do tipo: “Lugar de mulher é na cozinha!”. Dessa forma, cabe analisar como a linguagem é utilizada dentro das instituições militares, sobretudo quando pensamos nas relações de poder instituídas nestes espaços, e como estas relações reforçam um ideal hegemônico de masculinidade, como quando aqueles que estão em ‘posição’ de comando comunicam aos subordinados, sempre no imperativo, alguma determinação. Comportamentos que se inscrevem dentro desta lógica de produção e fixação das diferenças. Sendo assim, põe-se que para analisar as masculinidades que se constroem nos espaços de formação militar, o entendimento que tais locais são generificados, deve ser tido como baliza. Entender também, que o gênero predominante nestes espaços, é o masculino, aponta como é emergente dialogar acerca de gênero e quais os efeitos dos sentidos que são produzidos nos sujeitos que atravessam tais espaços.

#### **2.4 “Lute como uma mulher!” O movimento feminista e as masculinidades**

Buscando aprofundar o olhar para a compreensão do que seria gênero, é fundamental que tragamos a ideia de um grande contribuinte para os estudos das masculinidades. Neste sentido, a contribuição que o movimento feminista trouxe para este campo deve ser abordada. Sendo assim, é adequado entender os estudos das masculinidades e os estudos feministas no “interior da estrutura de gênero” (CONNELL, 1997, p.38) e salientar que dessas relações surgem diálogos importantes, como os estudos das mulheres e também, o questionamento acerca dos homens enquanto sujeitos políticos do feminismo (MEDRADO, LYRA et.al, p.3, 2018). Estudar as masculinidades não é apenas falar de ‘homens’, cabe aqui pensar de quais tipos de homens estamos falando e de igual modo, de que forma estes em suas relações lidam com os ‘mais variados tipos de mulheres’ que possam cruzar seus caminhos. Neste sentido,

Louro (1997) vai dizer que o conceito de gênero se conecta ao processo histórico do movimento feminista contemporâneo. Para a autora,

será no desdobramento da assim denominada “segunda onda” — aquela que se inicia no final da década de 1960 — que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero. (LOURO, 1997, p.14 e 15)

E buscando se distanciar das concepções binárias que se apoiavam unicamente na perspectiva biológica é que o movimento feminista contribui grandemente para os estudos das masculinidades. Nesta direção, o diálogo com Michele, enquanto mulher trans, no ambiente militar, surge para tensionar o ser homem e mulher no interior destas estruturas do gênero. O discurso e as experiências de Michele, se tornam um ponto chave para fazer esta relação das masculinidades e com os movimentos feministas, buscando tensionar através da figura de uma mulher trans como a constituição das masculinidades é atravessada por esta figura feminina. Medrado e Lyra (2008) vão destacar as variadas formas de se investigar os temas existentes no campo das masculinidades e questionam esse caráter unilateral de visibilizar apenas *homens como únicos informantes*, problematizando mais um pouco, questionaria também a unilateralidade dos discursos destes sujeitos em detrimento da pouca visibilidade dos discursos de homens trans nas pesquisas sobre masculinidades, fator que vem ganhando certa repercussão com os estudos *queer*. Medrado e Lyra (2008) vão salientar que

[...] algumas pesquisas sobre masculinidades tomam os homens como únicos informantes, sem fazer nenhuma alusão aos argumentos, depoimentos ou narrativas de mulheres. Algumas até fazem referências a homens e mulheres, mas suas análises muitas vezes se baseiam, única e exclusivamente, em diferenças comportamentais (genéticas, hormonais, etc.), tomadas a partir de uma abordagem tipificadora. Em outros estudos, considera-se que as pesquisas que têm mulheres como informantes já contemplam muitas informações sobre os homens e que, portanto, essas informações podem ser analisadas sem necessariamente gerar a necessidade de incluir análises a partir de depoimentos dos homens. (MEDRADO e LYRA, 2008, p.827)

O movimento feminista contribuiu para as formulações do conceito de gênero e as inquietações de muitas mulheres serviram para dar início também aos ‘estudos da mulher’; quando “militantes feministas participantes do mundo acadêmico vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam [...]” (LOURO, 1997, p. 16 ). Diante de argumentos de que homens e mulheres são biologicamente distintos, as desigualdades entre os

sexos se justificariam, nesta direção, as contribuições dos estudos feministas problematizam essas questões quando dialogam com as *representações sociais* criadas em cima do que é ser feminino ou masculino. Nessa perspectiva, importa saber a forma como essas características são representadas e valorizadas e não propriamente as características sexuais. Louro (1997) vai dizer que “para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. (LOURO, 1997, p.21)”

Quando dialoga com as representações que são criadas através dos sexos, surge então uma exigência que o conceito de gênero impõe, que é um pensamento mais plural sobre gênero, buscando entender que existem muitas representações sobre homens e mulheres, como afirma Louro (1997). Entretanto, esse modo de pensar nos cruzamentos que as diferentes concepções de gênero propõem, só passou a ser incorporado no Brasil um tempo depois. As problematizações que o conceito de gênero traz aparecem no país, segundo Louro (1997) “já no final dos anos 80, a princípio timidamente, depois mais amplamente, feministas passarão a utilizar o termo gênero.” Sobre essa incorporação tardia de discursões dos vários cruzamentos no campo do gênero no Brasil, Pinto (2010) vai trazer uma contribuição importante para analisarmos como esse movimento se alastrou por vários países, segundo o autor,

a década de 1960 é particularmente importante para o mundo ocidental: os Estados Unidos entravam com todo o seu poderio na Guerra do Vietnã, envolvendo um grande número de jovens. No mesmo país surgiu o movimento hippie [...] Na Europa, aconteceu o “Maio de 68”, em Paris [...] A música vivia a revolução dos Beatles e Rolling Stones. [...] Betty Friedan lança em 1963 o livro que seria uma espécie de “bíblia” do novo feminismo: *A mística feminina*. O feminismo aparece como um movimento libertário, que não quer só espaço para a mulher [...] mas, uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que esta última tenha liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo. (PINTO, 2010, p. 16)

Não menos importante que isto, cabe aqui pensar como o golpe militar impediu que, a exemplo de outros países, os movimentos feministas se consolidassem no Brasil na década de 1960. Enquanto no norte global os movimentos efervesciam, no Brasil, por conta do regime militar (e este por entender que as manifestações eram de cunho político) o feminismo era alvo de desconfiança. Sobre isto, Pinto (2010) vai afirmar que em contraste ao que acontecia em outros países, “no Brasil tínhamos um momento de repressão total da luta política legal[...] Foi no ambiente do regime militar e muito limitado pelas condições que o país vivia na época, que

aconteceram as primeiras manifestações feministas no Brasil na década de 1970. (PINTO, 2010, p.16-17)”

Deste modo, compreender que o campo das masculinidades teve grandes e importantes contribuições dos movimentos feministas, bem como foi atravessado por fatores sociais e culturais nos primeiros anos de seus diálogos é reconhecer o caráter relacional que existe nos estudos de gênero. Nesta mesma direção, Medrado, Lyra et.al (2018) argumentam que o envolvimento dos homens com o feminismo pode ser compreendido pelo fato de que

sendo “mulher” uma construção social, existem sujeitos que mesmo não correspondendo ao critério da diferença sexual podem vir a transitar também por esse lugar “social e político”, deslocando certezas e abrindo outros horizontes de negociação, sem abster-se do conflito que certamente esse trânsito pode provocar ou intensificar. (MEDRADO, LYRA et.al, 2018, p.32)

Sendo assim, partindo do entendimento de que as masculinidades estão inseridas no interior da estrutura maior de gênero, é interessante lembrar que mesmo dentro do movimento feminista existem muitas nuances e que a universalização do movimento exclui outras intersecções. Neste caminho, “é necessário também, não esquecer os *homens feministas*, mesmo que sejam minoritários entre as feministas” (MEDRADO, LYRA et.al, 2018, p.9) Vale destacar que o envolvimento de homens como sujeitos políticos do feminismo pode soar delicado e *mais uma* forma de dominação por parte dos homens, mas neste caso Medrado, Lyra et.al (2018) vão citar a possibilidade de se pensar a atuação destes sem que ocupem espaços de poder como representantes de demandas do movimento. Além do mais, “uma das pistas para se compreender a identificação dos homens com o feminismo é de que em geral se trata de homens que fazem parte de outras minorias, seja sexual, racial, de classe etc. (Hernández, 2008 *apud* Medrado, Lyra et.al. p.26, 2018)” Esse debate acerca dos homens e masculinidades e sua relação com o feminismo não é simples (MEDRADO, LYRA et.al. 2018), mas é importante, sobretudo porque está atravessado pelas formulações do conceito de gênero. Dito isto, partiremos agora para uma análise sobre as variadas masculinidades e como estas desempenham suas relações.

## **2.5 “Gays, negros e pobres.” Masculinidades diversas e a hegemônica**

Não muito distante de como foram abordadas as contribuições do movimento feminista ao campo das masculinidades, discutiremos aqui os conceitos de masculinidade hegemônica e o como este conceito se relaciona com os diversos tipos de masculinidade. Desta forma, se optou por um recorte temporal, a fim de contextualizar as articulações ligadas as formulações destes conceitos. Não ser heterossexual, forte e viril se torna um problema numa sociedade onde o ideal de masculino é pensado segundo a masculinidade hegemônica? Para esta pergunta, uma das possibilidades seria dizer que sim, uma vez que estas características não se encontram em todos os homens, afinal nem todos são héteros ou fortes. Existem aqueles que são gays, negros e pobres e dialogar com esses e tantos outros marcadores, ajudará nossa compreensão acerca de como o conceito de masculinidade hegemônica se articula a estes diversos aspectos, contribuindo assim para a desconstrução daquilo que Lewis (2015) vai chamar de *associação ideológica entre masculinidade e heterossexualidade*.

O conceito de masculinidade hegemônica, segundo Connell e Messerschmidt (2013, p.241) “formulado há duas décadas influenciou consideravelmente o pensamento atual sobre homens, gênero e hierarquia social.” Tal conceito, entretanto, tem sido revisitado por autores como Connell (2013), que entende a necessidade de contextualizar as transformações da sociedade contemporânea. Segundo os autores, o conceito foi proposto, num primeiro momento, em escolas australianas como parte de um estudo de campo sobre desigualdade social, mas analisar como este conceito se constituiu ao longo da história trará reflexões importantes e que podem nos ajudar na abordagem das masculinidades diversas abordadas nesta pesquisa.

No início dos anos de 1960, a ideia de homem universalizado era reduzida ao seu poder sobre as mulheres, abordando pouquíssimo as problemáticas enfrentadas por estes homens. Estes sujeitos estavam inseridos num contexto onde uma visão crítica era naturalizada, características desta década. Como bem destaca Giffin (2005, p.55) não é exagero afirmar que “a inserção dos homens nos estudos de gênero apresentou contribuições importantes, bem como ajudou a minimizar uma carência inicial, a de dialogar com os problemas que estes homens enfrentavam.” Ainda sobre isto, Giffin (2005) vai destacar que os anos de 1970 trouxeram demandas a outros movimentos da época, a exemplo dos movimentos feministas, que ajudaram na contestação da hegemonia das ideias binárias e da dominação masculina. Para a autora,

nos anos 70, com o movimento feminista e os estudos de mulheres prosseguindo a todo vapor, e com homens do movimento e dos estudos gays insistindo que os homens heterossexuais eram todos candidatos à liberação, a hegemonia das ideologias binárias/da dominação masculina se viu sob séria

contestação. No âmbito universitário e em outros espaços da classe média, formaram-se coletivos de homens dedicados à reflexão sobre sua própria experiência no patriarcado, que assumiram as críticas e reconheceram como seus os hábitos masculinos de dominação e desvalorização. (GIFFIN, 2005, p.49)

Concordando com Giffin (2005), Connell e Messerschmidt (2013, p.243) vão destacar que “ao longo dos anos 1970 houve uma explosão de escritos sobre o “papel masculino”, nitidamente criticando as normas sobre papéis como origem do comportamento opressivo dos homens. Neste contexto, a crítica a esta teoria dos papéis acabou proporcionando o surgimento de variados movimentos, como o de homens antissexistas. Não o bastante, ainda nesta década, os autores ainda destacam como a hierarquia das masculinidades, impulsionada pelo movimento de liberação gay ajudou a combater os estereótipos ligados a gênero. Segundo eles,

o poder e a diferença foram conceitos centrais no movimento de liberação gay, o qual desenvolveu uma análise sofisticada da opressão do homem, assim como da opressão pelo homem. Alguns teóricos perceberam a liberação gay como ligada a um ataque aos estereótipos de gênero. A ideia de uma hierarquia das masculinidades cresceu diretamente a partir da experiência de homens homossexuais com a violência e com o preconceito dos homens heterossexuais. O conceito de homofobia originou-se nos anos 1970 e já estava sendo atribuído ao papel masculino convencional. (CONNELL E MESSERSCHMIDT, 2013, p.244)

Se antes o papel e a dominação dos homens eram temas recorrentes nas décadas iniciais dos estudos masculinos, foi somente na década 1980, segundo Botton (2007) que estes estudos ganharam maior visibilidade, sobretudo, como destaca o autor, nos países anglo-saxões. Dentro disto, Connell e Messerschmidt (2013) vão salientar, que dos anos de 1980 a 2000 a ideia de masculinidade hegemônica se destacou como um conceito de base empírica bem restrita para um uso mais vasto nas pesquisas e debates que envolviam o masculino. O mais preocupante, contudo, é constatar que aplicado a contextos culturais e muitas outras questões, o conceito se popularizou trazendo com isto, uma grande gama de críticas. Todo esse processo, ocorreu apoiado em vários outros movimentos, desta forma é válido destacar que a contribuição de muitos marcadores, constituíram os estudos das masculinidades. Desde o movimento feminista até o movimento de liberação gay que trouxeram problematizações de sujeitos que não se viam representados pelos discursos hegemônicos, estas contribuições consolidaram os estudos neste campo. Entendendo que todos estes, interagem e estão inseridos no interior da estrutura maior de gênero, concordo com Connell (1995) quando esta coloca que

para entendermos o gênero, precisamos constantemente ir além do gênero. Devemos fugir de qualquer acusação binária ou reducionista ao estudar esse

assunto tão debatido e ainda despercebido estudando a partir da multiplicidade da existência de diversas masculinidades, isso faz do campo de estudos masculinos um espaço fértil para abordagens históricas e interdisciplinares. (CONNELL, 1995, p.117)

Deste modo, a autora problematiza a ideia essencialista de gênero, abordada em inúmeros discursos conservadores. Para tanto, Connell e Messerschmidt (2013) vão deixar claro o caráter fluido da masculinidade, desconstruindo uma abordagem estereotipada através da personalidade e traços corporais. Os autores ainda vão dizer que “as masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social e, dessa forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular (CONNELL e MESSERSCHMIDT, 2013, p.250).” Nesta direção, Souza (2009, p.36) traz uma importante contribuição para os diálogos sobre o conceito de masculinidade, quando o intersecciona com a raça. Para o autor, as sociedades ocidentais urbanas carregam em suas dinâmicas modos mais específicos de apresentar esta categoria, destacando que

a masculinidade é uma experiência coletiva, em que um homem busca reconhecimento através de práticas com as quais conquistará visibilidade e status social perante seu grupo. As práticas sociais masculinas podem mudar, de acordo com a sociedade, ou mesmo dentro de uma mesma sociedade, pois a masculinidade é passível de variação, conforme a região, classe, origem étnica, religião etc. Essas variáveis afirmam o fato de que o gênero masculino, assim como o feminino, não é determinação biológica, mas, como qualquer identidade humana, a masculinidade não é essencializada ou universal (SOUZA, 2009, p.36)

A respeito destas variações de *práticas sociais masculinas*, destaco as falas dos participantes da pesquisa quando nossa conversa se depara com os questionamentos sobre o conceito de masculinidades. Pontuo, aqui, as diferenças entre os marcadores sociais relacionados a idade que os participantes trazem em seu discurso, enquanto Rafael e João estão na faixa dos vinte anos, Romeu já têm seus trinta e poucos. Entretanto, somente Rafael e Romeu são pais. Apesar disso, somente Romeu mora com a esposa e seus filhos. Ambos se declaram como homens negros, desdobramentos que apresentarei melhor no capítulo três. Outro fator que os atravessa é também a questão da hierarquia, somente Romeu e João são “Oficiais das Forças Armadas”, enquanto Rafael ocupa a posição de Praça na Força em que serve. Trago tais dados a fim de pontuar como são tantos os marcadores que os diferem, diferenças que trazem características relevantes para as práticas sociais que vão constituir suas masculinidades.



Quando interpelo Rafael, sobre o que ele considera ser homem, ele diz o seguinte: *“Eu venho de uma família que é tipo padrão família tradicional brasileira, - neste momento, Rafael chama atenção para seu nome, revelando que tem ligação com um personagem bíblico - minha família é bem voltada para parte religiosa, então eu tive uma criação muito voltada para a parte do Cristianismo, entende? Daquilo que é certo ou errado, daquilo que é bom ou mal, minha família foi sempre voltada para este lado protestante, evangélico. Hoje em dia, de antemão, eu me considero ateu, mas eu tive uma infância voltada para o Cristianismo. Eu cresci sobre essa doutrina. Dentro dessa visão protestante eles têm essa visão que a homossexualidade é errada, hoje em dia tem até umas vertentes que aceitam, mas na sua maioria eles consideram uma coisa errada, que é algo abominável, então eu cresci ouvindo isto. Eu diria que eu fui muito machista durante minha infância. Mas, assim, é mais por questão de cultura mesmo e por ser pregado aquilo desde sempre. Então na minha visão de mundo, masculinidade é tipo você ser homem, viril, forte, não ter medo, essas coisas. Seguindo aquele estereotipo de homem bem escroto mesmo.”* Na fala de Rafael, o marcador religioso o atravessa de forma significativa, desde o seu nome até toda sua criação num lar evangélico. Neste sentido, suas práticas sociais masculinas que lhe configuraram prestígio e *status* durante sua infância e juventude, certamente foram diferentes das de João.

Quando pergunto a João sobre o que ele considera ser homem, ele diz: *“Masculinidade é meio subjetivo, então eu entendo mais como ações, posicionamentos... Às vezes, até quando eu penso em masculinidade vem na minha cabeça pensamentos estereotipados, do homem macho, que tem que estar fazendo isto ou aquilo. Então, sobre masculinidade eu tenho mais o estereótipo do que a própria definição, mas eu posso definir como ações predefinidas pela sociedade talvez, que o cara tem que estar seguindo.”* Alinhada a fala de João, Diniz (2011, p.455), numa entrevista com Rebecca Cook<sup>28</sup>, traz importante contribuição para analisarmos os desdobramentos de se estereotipar, sobretudo quando problematizamos a ideia de estereotipar para marcar diferenças e compor identidades. Segundo ela,

ao estereotipar para marcar a diferença, rotulamos as pessoas de forma que não tenhamos de levar um tempo para reconhecê-las como pessoas. Nós falsamente atribuímos uma característica ou um papel a um indivíduo por causa do pertencimento desse indivíduo a um grupo em particular. Então, por exemplo, hierarquias masculinas em instituições religiosas rotulam as mulheres como incapazes de liderança moral sem que se considere se uma mulher em particular

---

<sup>28</sup> Rebecca Cook é uma jurista internacionalmente conhecida por suas ideias e ações no campo da saúde e dos direitos sexuais e reprodutivos. Também é professora de Direito e titular da cátedra internacional de Direitos Humanos da Faculdade de Direito da Universidade de Toronto, Canadá. É autora e editora de vários livros, entre eles *Human Rights of Women: National and International Perspectives*.

poderia ser bastante elegível à liderança espiritual. Também estereotipamos para compor identidades, para prescrever papéis e comportamentos nos quais esperamos que homens e mulheres se enquadrem. Compomos identidades ao prescrever como os indivíduos devem se comportar em razão do pertencimento a um determinado grupo. Todas as sociedades têm códigos de modéstia, castidade e obediência para as mulheres. Quando as mulheres não seguem esses códigos, são frequentemente estereotipadas de modo hostil. (DINIZ, 2011, p.455)

Tal estereotipação sobre o que João considera como masculinidade/ser homem vem atrelada de uma série de comportamentos e papéis que se espera que homens se enquadrem. Quer estejam cientes ou não, esta estereotipação marca diferenças e compõe identidades e podem vir acompanhadas de hostilizações quando há a falta de enquadramento com elas. Essa hostilização pode colaborar para um discurso hierarquizador, sendo assim, cabe agora observar como o conceito de masculinidade hegemônica se estruturou e se valeu deste discurso. Trazer para este diálogo a interação entre o hegemônico e o subalterno, ajudará a entender a hierarquização destas masculinidades, em detrimento da subordinação de outras que não correspondem ao padrão hegemônico. Essa diferenciação entre um tipo de masculinidade e outras tem muita relação com “o desenvolvimento e o subdesenvolvimento, em que, na realidade, o desenvolvimento de alguns países implicava o subdesenvolvimento deliberado e específico de outros (KIMMEL1998, p.104).” Para Kimmel (1998), traçar uma relação dos estudos do masculino com o desenvolvimento econômico é essencial para discutirmos a constituição deste conceito. Segundo ele,

observamos com relação ao gênero o mesmo que com o desenvolvimento econômico, com relação às construções históricas dos significados de masculinidade. Enquanto o ideal hegemônico estava sendo criado, ele foi criado em um contexto de oposição a “outros” cuja masculinidade era assim problematizada e desvalorizada. O hegemônico e o subalterno surgiram em uma interação mútua, mas desigual em uma ordem social e econômica dividida em gêneros. (KIMMEL, 1998, p.105)

Não muito distante disto, poderíamos analisar como as produções **nossamericanas** são invisibilizadas, como os sentidos e as representações que surgem em vários âmbitos e que ajudam a constituir as diversas masculinidades são postas como subalternas, se comparada aos saberes produzidos no norte global, pautados nos modelos eurocêntricos. Para tais modelos de masculinidade, não existe a necessidade de legitimação desta. Entretanto, para tantas outras que estão inferiorizadas nessas relações de poder existe a constante afirmação de suas formas de exercer o masculino, como bem destaca Kimmel (1998, p.105).

De acordo com Connell (1987 apud GIFFIN, 2005, p.53) o que aparece publicamente sobre a masculinidade hegemônica não é o aspecto de poder relacionado aos homens, mas aquilo que motiva estes a continuarem reproduzindo práticas que garantam sua superioridade acerca de outros. Dentro desta perspectiva, Connell e Messerschmidt (2013) vão salientar o padrão de práticas que caracteriza a masculinidade hegemônica possibilitando a imposição de um domínio dos homens sobre as mulheres. Para os autores, ela se diferencia sobretudo de masculinidades tidas como subalternas, destacando-se como normativa. Além do mais, “ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens (CONNELL E MESSERSCHMIDT, 2013, p.245).” Neste contexto, fica claro que os autores concordam que “o conceito de masculinidade hegemônica presume a subordinação de masculinidades não hegemônicas (CONNELL e MESSERSCHMIDT, 2013, p.262 e 263).” Sendo assim, baseado nisto, será naturalizado para a masculinidade hegemônica que qualquer um que não preencha os padrões que se espera, não terão credibilidade. Dentro disto, aos homens gays é associado um estereótipo que os feminiza, partindo da lógica que as mulheres são inferiores aos homens, mais frágeis, dóceis, maleáveis, dadas ao lar e a geração de filhos. Nesta lógica, Lewis (2015) vai problematizar esta hegemonia inclusive para os heterossexuais, argumentando que a masculinidade hegemônica heteronormativa não estigmatiza somente os homens que se identificam como homossexuais ou bissexuais, mas também qualquer homem heterossexual que não se encaixe ‘perfeitamente’ nas expectativas desse modelo dominante (LEWIS, 2015, p.6).

Connell e Messerschmidt (2013, p.262 e 263) vão destacar que uma das características mais importantes relacionada ao conceito de masculinidade hegemônica é a da combinação das múltiplas formas de se exercer o masculino e a hierarquização destas masculinidades, tendo inclusive, a ideia de que alguns tipos de masculinidades são mais associadas ao poder social que as demais. Mas apesar disto, Connell e Messerschmidt (2013, p.245) vão destacar que à medida que este conceito foi sendo repensado, se entendeu que como integrante de processos históricos até mesmo as hierarquias estavam sujeitas a transformações, contribuindo para um entendimento menos universalizado de masculinidade, inclusive de uma masculinidade hegemônica. Problematizando ainda mais o diálogo no campo das masculinidades, os autores destacam o conceito de bloco hegemônico chamando a atenção para uma ideia de múltiplas masculinidades hegemônicas e não somente uma universal. Sobre isto, Connell e Messerschmidt (2013) vão afirmar a existência de um paradoxo,

devido ao fato de que toda etnografia descobre uma cultura de gênero distinta, de que todo estudo de histórias de vida desvela trajetórias únicas de vidas de homens e de que toda análise estrutural define novas intersecções de raça, classe, gênero e geração, é logicamente possível definir “mil e uma” variações da masculinidade. (CONNELL E MESSERSCHMIDT, 2013, p.262)

Nesta direção, cabe aqui uma subseção para abordar as variações da masculinidade como bem destacam os autores, analisando assim, como o campo das masculinidades é repleto de intersecções.

### 2.5.1 Masculinidades diversas e seus cruzamentos

Dentro desta subseção, abordaremos de modo mais específico, de que forma o campo das masculinidades é atravessado por inúmeros cruzamentos. Faremos este diálogo com a finalidade de salientar como estes vários fatores influenciam na constituição das masculinidades e como se relacionam com a masculinidade hegemônica. Dentro desta perspectiva, Botton (2007, p.117) vai afirmar como parece unânime entre os historiadores que estudar e entender as masculinidades requer o reconhecimento de muitas outras contribuições, sendo assim, o autor concorda que muitas outras estruturas e instituições sociais devem ser consideradas quando estudamos masculinidades. Etnia, classe social, nacionalidade, geração, territorialidade e inúmeros outros fatores são cruzamentos importantes de serem observados. Nesta direção, se entende que as masculinidades se constroem em relações com mulheres e homens que manifestam outras formas de performar o feminino e o masculino. Para Kimmel (1998, p.105), existe na constituição das masculinidades dois elementos que colaboram para as relações de poder implicadas nesta dinâmica, são eles o sexismo e a homofobia. Para o autor, as masculinidades são construídas simultaneamente em dois campos inter-relacionados de relações de poder – nas relações de homens com mulheres (desigualdade de gênero) e nas relações dos homens com outros homens (desigualdades baseadas em raça, etnicidade, sexualidade, idade etc.)

São nestas relações que as manifestações de sexismo e homofobia se manifestam. São nos modos de fazer coisas e dizer, são nas práticas cotidianas que passam, às vezes, sem serem notadas que estes modos se institucionalizam. Connell e Messerschmidt (2013) vão afirmar a respeito de pesquisas internacionais de que “as ordens de gênero constroem masculinidades múltiplas. [...] Diversidade de masculinidades também é encontrada em instituições particulares

como a instituição militar. (2013, p.248)” Sendo assim, as escolas de formação militar, atravessadas por inúmeros sujeitos, lidam com os desdobramentos que possam emergir das relações que se estabelecem nos seus espaços formativos. Ainda que esta, tente de modo mais institucionalizador impor comportamentos/conduitas para cercar os modos como os sujeitos constituem suas identidades sexual e de gênero. Ainda sobre isto, Kimmel (1998) vai afirmar como as experiências pelas quais os sujeitos são atravessados interferem na constituição de quem são. Para o autor, nossas experiências dependem da classe, raça, etnicidade, idade, região do país. Cada um desses eixos modifica os outros. (KIMMEL, 1998, p.106)

Nesta perspectiva, o autor elucida bem o que poderia ser aplicado em inúmeros espaços. Ser um homem jovem, hétero, negro, morador da cidade do Rio de Janeiro e militar é o mesmo que ser um homem mais velho, gay, branco, morador da Baixada Fluminense e militar? As *experiências* que atravessam estes sujeitos, como bem destaca Larrosa (2014) são percebidas de modos iguais? Suas masculinidades se constituem da mesma maneira? Sendo assim, concordo com Kimmel (1998) quando este afirma, que os significados de masculinidade variam de cultura para cultura, e ele prossegue dizendo que

variavam em diferentes períodos históricos, variavam entre homens em meio a uma só cultura e variavam no curso de uma vida. Isto significa que não podemos falar de masculinidade como se fosse uma essência constante e universal, mas sim como um conjunto de significados e comportamentos fluidos e em constante mudança. Neste sentido, devemos falar de masculinidades, reconhecendo as diferentes definições de hombridade que construímos. Ao usar o termo no plural, nós reconhecemos que masculinidade significa diferentes coisas para diferentes grupos de homens em diferentes momentos. (KIMMEL, 1998, p.106)

Sobre essas definições de hombridade que construímos, trago um destaque de minha conversa com Romeu. Quando o questiono sobre o que ele acha que é masculinidade e ele diz: *“Eu acho que a minha geração sofreu uma ruptura cultural muito grande quanto a masculinidade, né? Porque assim, quando eu era mais novo, criança, não podia chorar, caía na porrada na rua e, hoje em dia, o ser machista é visto como algo negativo, né? Então, eu acho que antigamente, o cara ser ‘brabo’, ser machista era uma coisa natural culturalmente, mas hoje em dia, eu acredito, que na minha visão é algo negativo. Meu pai, trabalha em escola e ele me conta relatos de crianças que falam pra ele assim: - Ah, esse comentário é machista, eu não sou machista!” - É outra geração, acho que a minha geração e a tua pegou essa mudança de cultura. Acho que, hoje em dia, as crianças não são criadas como antigamente, eu apanhei, mas hoje em dia eu não bato no meu filho. Nem passa na minha cabeça bater no meu filho e na minha filha. Minha mãe falava para mim: -Se chegar em casa chorando, vai apanhar*

*de novo!- Eu, pego o meu filho e falo: -Não chora, papai também sente dor! Vai passar!- Então, acho que nossa geração sofre mais, com essa ruptura de conceito de masculinidade, né? Então, para mim, um conceito mais arcaico de masculinidade engloba um conjunto de atitudes típicas, culturalmente atribuídas ao homem.”*

Desde modo, observando a fala de Romeu e dando destaque ao *marcador geracional* que o atravessa, concordo com Louro (2000, p.21) quando esta diz que os “vários marcadores sociais interferem na forma de viver.” A autora ainda problematiza os marcadores argumentando que “nossas identidades de raça, gênero, classe, *geração* ou nacionalidade também estão imbricadas com nossas identidades sexuais e que tais marcadores também são perturbados e atingidos pelas transformações e subversões da sexualidade (LOURO, 2000, p.21). Essa relação é dialógica e o destaque que busquei trazer para as falas de Romeu e também para as de Rafael e João, em alguns parágrafos acima, teve o intuito de dialogar com a diversidade destes discursos constituintes destas masculinidades, enquanto práticas sociais que estão em constante transformação e relação com estes sujeitos e concordando que os períodos históricos, a cultura e o próprio curso da vida dos sujeitos vão constituir diferentes significados sobre masculinidade.

Desta forma, naturalizar apenas um modo de performar o masculino é invisibilizar tantos outros. Para tanto, Kimmel (1998, p.112 e 113) vai apontar para surgimento da desvalorização de outras formas de masculinidade. Dizendo que um dos meios desta se legitimar, seria desvalorizando outros modos de masculinidades não hegemônicas. De modo parecido, Souza (2013) quando problematiza outros modos de performar o masculino através dos homens negros, vai afirmar que a raça é a variável que mais provoca afastamento do ideal de masculinidade dominante, problematizando inclusive as diferenças entre homens e mulheres homossexuais. Segundo ele,

para a manutenção do prestígio conferido pela masculinidade hegemônica ocidental, os homens brancos elaboram estratégias para a manutenção deste lugar de poder. Estas estratégias têm como função principal a subordinação de todos aqueles e aquelas que, segundo seus critérios, se afastam deste ideal: as mulheres; homens homossexuais; negros, indígenas; pessoas com deficiência etc. (SOUZA, 2013, p.49)

Em diálogo com estes autores, Giffin (2005) vai argumentar como a opressão de todos ou quase todos os homens, nos mais variados níveis e possibilidades humanas é provocada pela masculinidade hegemônica, conceito este, que a autora vai defender como *cunhado* intencionalmente por sujeitos teóricos. Uma opressão que se revela nas instituições sociais,

através das relações de poder e de gênero. Fica claro então, que a constituição das masculinidades é atravessada por inúmeros cruzamentos. Adotar postura que não dialogue com esta realidade, é não dar conta dos sujeitos plurais que compõem a sociedade. Nesta direção, Kimmel (1998) vai afirmar que

[...] desde a virada do século até hoje em dia, são as mulheres e os homens gays que têm servido como as visões clássicas da identidade de gênero subalterna. As mulheres e os homens gays são os outros clássicos, o pano de fundo contra o qual os homens brancos heterossexuais projetam as suas ansiedades de gênero e é sobre a emasculação destes que os 'self-made men' constroem definições hegemônicas. As mulheres emasculam os homens representando o lar, a vida doméstica, a obrigação familiar, assim como uma carnalidade insaciável. Os homens gays são bichinhas passivas e efeminadas assim como são sexualmente insaciáveis e predatórios. (KIMMEL (1998, p.116)

Desconstruir a ideia da mulher como atrelada a vida doméstica e o homem gay como bichinha é visibilizar tais sujeitos, mas sem os estereotipar. Utilizar o termo plural para se referir a masculinidade, é reconhecer que ela pode significar diferentes coisas, em diferentes lugares, para diferentes sujeitos (KIMMEL, 1998, p. 106). Extremamente importante também, é se atentar para a fabricação dos corpos, que de modo bem aceito no âmbito da cultura militar dentro dos quartéis, se naturaliza e molda sujeitos para os interesses da própria Instituição. Tais investidas, nos espaços formativos dos quartéis caracterizam aquilo que venho questionando e problematizando ao longo deste capítulo, se não são *pedagogias militarizantes, o que são?* Observar tais investimentos em nossos corpos (e digo nossos, porque estou militar também), coloca-se como uma forma de entender estes mecanismos e de algum modo elaborar estratégias de resistência nestes espaços que nos tornem mais *autônomos de nós mesmos*. Evitando então, a adequação a critérios estéticos, higiênicos e morais dos grupos aos quais pertencemos (LOURO, 2000, p.8).

Dito isto, chegamos na parte final deste trabalho, onde analisaremos como as relações de poder vão se estabelecendo dentro destes espaços aquartelados e como são atravessados pelas questões de gênero e tantos outros fatores. Além do mais, através das experiências dos participantes da pesquisa analisaremos como as diferenças nestes espaços se configuram.

Figura 5- O movimento é sexy



Fonte: Compilação do autor<sup>29</sup>

*“Acho que se eu fosse realmente eu, os amigos não me cumprimentariam na rua, porque até minha fisionomia teria mudado. Como? Não sei. Metade das coisas que eu faria se eu fosse eu, não posso contar. Acho por exemplo, que por um certo motivo eu terminaria presa na cadeia.” Clarice Lispector.*

---

<sup>29</sup> Imagem coletada na página do Instagram do autor e autorizada por ele, disponível em: [https://www.instagram.com/p/BvrjNIyhaY7/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/BvrjNIyhaY7/?utm_source=ig_web_copy_link).



### 3. “O QUARTEL PEGOU FOGO...”: O RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS E AS RELAÇÕES DE PODER NO ÂMBITO MILITAR

Depois de percorrer os caminhos que fundamentam aquilo com que venho tentando dialogar até o momento, se apresentam aqui, de forma mais incisiva, *os relatos, falas e experiências dos sujeitos* que voluntariamente se dispuseram a tecer este trabalho comigo. Suas histórias dão vida e enriquecem cada intenção que motivou meus questionamentos nos processos que compuseram a pesquisa. Lembro-me de que no período em que estive numa escola de formação, ouvia a todo instante dos instrutores que “aluno não anda, aluno corre”. Estas palavras não só davam conta de militarizar os corpos naquele espaço, como também pouco colaboravam para que tivéssemos um tempo para pensar. Naquela época, cantávamos uma canção que dizia assim: “*Não, não, não posso parar. Se eu PARO eu PENSO, se eu PENSO eu paro.*” Repetíamos várias e várias vezes aquela canção, e, de fato, nunca parara para refletir sobre o quão perigosas aquelas palavras se tornariam se as levasse à sério. Ao encontro a esta lembrança, Larrosa (2014, p.25) alerta para a necessidade de fazer justo o contrário e destaca que *os sujeitos da experiência* são

[...] sujeitos ultra informados, transbordantes de opiniões e super estimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece. A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2014, p.25)

Sendo assim, propor pensar a constituição das masculinidades *através das experiências* de militares que passam por escolas de formação militar, requer que paremos para cultivar a arte do encontro, escutar os outros e falar do que nos acontece. Para tanto, a proposta de *conversa como metodologia de pesquisa*, que “vai além da investigação, mas antes, transforma-se no próprio ato de investigar” (SAMPAIO, RIBEIRO e SOUZA, 2018, p.36). Neste sentido, ajuda-me, nesta jornada, a escutar melhor. E esta jornada propôs a mim um olhar para as múltiplas masculinidades e seus cruzamentos. Entendendo que existem inúmeros formas de se performar aquilo que chamamos como masculino.

A exemplo disto, como podemos ver na charge representada na figura 5, salvaguardando toda pluralidade que tenho proposto haver na constituição das masculinidades, temos vários tipos de soldados representados nela. E em suas expressões, de modo geral, existe uma subversão da postura imposta pela militarização dos corpos destes sujeitos nos ambientes dos quartéis. De cima de um tanque de guerra, eles exibem seus corpos, dançam, sorriem e sugerem movimentos *sexy*. A expressão “*O movimento de 64 é sexy*” faz um trocadilho com a letra da música “Bomba”, da banda de *axé funk* Braga Boys<sup>30</sup>, que tem a mesma expressão nos seus versos. Por outro lado, também faz uma crítica ferrenha a ideia de que o Golpe Militar de 1964 foi um *movimento indeterminado*. Por fim, o que veremos nas próximas páginas é resultado, de vozes plurais, atravessadas por incontáveis marcadores que corroboram para falas, relatos e experiências singulares.

---

<sup>30</sup> Famosa banda de *axé funk* dos anos 1990. Para maiores informações acessar <<https://www.vagalume.com.br/braga-boys/bomba.html>>. Acesso em: 20/03/2020 às 09:33.

### 3.1 WhatsApp, Instagram, Formulários Google<sup>31</sup> e Zoom Meetings como instrumentos de pesquisa: o contato com os sujeitos em meio a Pandemia

Pensando em como as ‘redes sociais’ podem se tornar instrumentos potentes para pesquisa, cabe destacar que num primeiro momento, os participantes foram contactados, em sua maioria, através do *Instagram* e *WhatsApp*. Fato que não poderia passar despercebido, numa era cheia de tecnologias móveis, com as quais surge a possibilidade de experimentar novos meios de se comunicar, aprender e produzir, como bem destaca Barbosa, Santos e Ribeiro (2018). A comunicação feita com os participantes da pesquisa via mobilidade informacional-virtual, de acordo com Lemos (2009) esteve diretamente associada a questão do lugar e espaço, uma vez que, no caso de alguns participantes, não foi possível marcar encontros presenciais neste primeiro contato, levando em consideração também que alguns estavam em outro estado. Neste sentido, Lemos (2009) vai ressaltar que

a mobilidade informacional-virtual tem impactos diretos sobre a mobilidade física e sobre o lugar e o espaço onde opera, e vice-versa. Não podemos dissociar comunicação, mobilidade, espaço e lugar. A comunicação é uma forma de “mover” informação de um lugar para outro, produzindo sentido, subjetividade, espacialização. (LEMOS, 2009, p.29)

Neste caso, o uso das redes sociais para mover informações sobre a pesquisa, bem como produzir saberes através dela, serviu como um componente potente dentro da metodologia que foi se construindo à medida que a pesquisa era desenvolvida. A possibilidade de mandar áudios explicando preliminarmente as intenções da pesquisa garantiu aos sujeitos voluntários proximidade e confiança, permitindo, assim o envio posterior de um “Questionário Preliminar” a fim de entender quais marcadores sociais faziam parte da constituição desses sujeitos. Sobre o uso dos áudios na pesquisa, Barbosa, Santos e Ribeiro (2018) chamam o uso destes aplicativos de *app-learning* e destacam como estes colaboram nos processos formativos que compõem o fazer da pesquisa. E nesta direção, concordo com as autoras quando bem apontam que “o digital conectado à internet potencializa os processos de aprendizagem”.

---

<sup>31</sup> Aplicativo de administração de pesquisas incluído no pacote do escritório do Google Drive, juntamente com o Google Docs, o Google Sheets e o Google Slides. O Forms apresenta todos os recursos de colaboração e compartilhamento encontrados no Documentos, Planilhas e Apresentações. Para maiores informações acessar: < <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>>. Acesso em: 20/03/2020 às 11:00.

Outro fator importante neste processo de construção da metodologia da pesquisa foi da possibilidade de ampliar o uso do WhatsApp para envio e recebimento de informações através de perguntas elaboradas no *Google Formulários* sobre os marcadores sociais que compõem os participantes da pesquisa. Nesta direção, registro de forma positiva minha experiência como pesquisador que faz uso das redes sociais, me apoiando nas conclusões de Barbosa, Santos e Ribeiro (2018), quando falam que “podemos criar estratégias formativas fazendo uso das interfaces digitais dos apps para tornar ainda mais fecundo o processo de pesquisa-formação.” Mas, apesar de todas as potencialidades que o uso dos apps podem trazer, “as comunicações eletrônicas contemporâneas não substituem os contatos face a face ou a relação com o espaço urbano” (LEMOS, 2009, p.32). E é frente a este *outro aspecto* que propor a conversa como uma metodologia de pesquisa aparece para compor as várias estratégias utilizadas aqui para entender da melhor forma possível como os processos formativos na constituição das masculinidades dos sujeitos que compõe esta pesquisa acontecem.

Com os participantes, como sinalizado no capítulo 1, os contatos se deram através de colegas que servem em quartéis militares. Os convites foram feitos utilizando o WhatsApp e o Instagram. Apresentei, brevemente, as intenções da pesquisa, recebendo o aceite por parte dos participantes. Posteriormente, foi enviado aos participantes o Formulário elaborado com a finalidade de entender melhor quem são os sujeitos voluntários da pesquisa. As conversas, também foram agendadas conforme a disponibilidade dos participantes, em locais e horários adequados às necessidades dos sujeitos. Entretanto, por conta da Pandemia pelo Novo Coronavírus, apenas duas conversas foram realizadas de forma presencial; uma com Michele e a outra com Rafael. As conversas que tive com os demais participantes e todos os contatos posteriores foram acionados através das plataformas digitais. A gravação das conversas foi realizada pela plataforma *Zoom Meetings* e com estas alterações adaptei o TCLE-Termos de Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa para o formato digital. Podendo, assim, o participante assinalar no preenchimento de um formulário e consentia ou não com os termos da pesquisa, tal documento está disponibilizado no Anexo 2.

Analisamos, então, de forma breve as respostas dos participantes ao formulário enviado via WhatsApp. A finalidade de elaborar tais perguntas através de um formulário *online* surgiu como uma possibilidade de destacar de modo mais prático os marcadores que compõem os participantes da pesquisa. Inicialmente, a pesquisa contou com um total de *oito participantes*, entretanto, tivemos uma desistência. Dos 7 participantes restantes, apenas 6 responderam ao formulário. Foram elaboradas 11 perguntas, das quais serão apresentadas apenas 7 que mais

interessam a esta apresentação inicial. Com a finalidade de destacar os objetivos da pesquisa, logo no início do formulário, fez-se uma apresentação sobre o que se propunha, como pode ser visto no Anexo 1.

A proposta era que os participantes tivessem de modo claro informações sobre a pesquisa e pudessem se sentir mais à vontade para responder as perguntas, colaborando para isto: o fim acadêmico deste trabalho, bem como o sigilo e anonimato nas respostas. A primeira questão relacionava-se ao *marcador etário* dos participantes. Dos seis participantes que responderam ao formulário, 4 têm idade entre 18 e 28 anos, e 2 com faixa etária entre 29 e 39 anos, observou-se então, que a maior parte dos participantes são jovens. Em resposta à pergunta 3, com relação ao local de moradia: 4 residem no município do Rio de Janeiro, 01 em Mesquita na Baixada Fluminense e 01 em São Gonçalo.

Antes de analisarmos a pergunta 4, cabe ressaltar que as nomenclaturas contidas nesta questão sobre a raça seguiram as pesquisas elaboradas pelo IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Na pergunta sobre a raça: 3 se autoafirmaram pretos, 1 branco e 2 como pardos. A pergunta 5 dirigia-se à orientação sexual. *todos afirmaram* ser heterossexuais. A pergunta 9 foi direcionada ao *locus social* dos participantes. Optou-se por escolher duas Forças Armadas e duas Forças Auxiliares. Entretanto, não foi possível conversar com nenhum militar do Corpo de Bombeiros do Rio de Janeiro, apesar de ter sido feito contato com alguns militares da força, nenhum se voluntariou em participar. Metade dos participantes são militares da Marinha do Brasil, 2 são militares do Exército Brasileiro e apenas 1 é da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. Sobre o tempo que os participantes serviam em suas respectivas Forças, observamos que 3 deles servem entre 1 a 3 anos; um serve entre 4 a 6 anos; um serve entre 7 a 9 anos e um serve entre 10 ou mais. Nota-se que existe uma diferença de tempo de serviço entre os participantes, o que certamente colabora para a relação que estabelecem com a Força na qual servem. Por fim, mas não menos importante, a pergunta 11, foi direcionada ao *tempo de regime internato* que os participantes ficaram enquanto estudantes de escolas de formação militar. Dos seis participantes, metade ficaram de 5 meses a 1 ano em regime internato nas escolas de formação pelas quais passaram, um ficou entre 1 a 2 anos e outros dois tiveram outras configurações não especificadas na pergunta. É válido ressaltar que, apesar de passarem entre seis e doze meses nas escolas, é recorrente o retorno para tais espaços de ensino, com a finalidade de participarem de formações obrigatórias para a carreira. Sendo assim, de tempos em tempos, tais militares retornam para escolas de formação militar.

A intenção de fazer um recorte entre estes marcadores foi a de que podem nos ajudar a direcionar nosso olhar para a pluralidade que compõe as muitas falas, relatos e experiências colocados pelos participantes da pesquisa. Partir deste pressuposto, já demonstra um posicionamento teórico em relação a constituição das masculinidades. Para tanto, trataremos neste capítulo, mais falas de tais sujeitos e trilharemos junto destes para muitas outras questões que se põem quando pesquisamos no campo do gênero e da sexualidade nos espaços dos quartéis, se encaminhando assim para a conclusão de nossa conversa com os participantes.

### **3.2 Hierarquia e Disciplina para quem? O gênero e as relações de poder nos quartéis**

Antes de prosseguirmos com nosso diálogo, cabe lembrar que para fins de resguardar a identidade destas pessoas todos os nomes usados foram fictícios, não sendo possível associar as falas a qualquer participante. De igual modo, salvaguardados alguns momentos e comentários, serão tomados os devidos cuidados quanto ao anonimato em qual Força os sujeitos da pesquisa servem, com o intuito de proteger também suas identidades.

Nas Forças Armadas, a hierarquia e a disciplina têm um papel fundamental pois são suas bases institucionais. Mas também, tentam apagar através de uma homogeneização sujeitos que carregam inúmeros marcadores constituintes de identidades plurais. Segundo Foucault (1987), a disciplina cria um gerenciamento e controle sobre os corpos, determinando como eles devem funcionar, inclusive no tempo e no espaço, ela individualiza-os e por fim acaba que por “fabricar indivíduos”. Da mesma forma, Santos e Vieira (2019, p.734) vão falar sobre os efeitos da disciplina que “ela é dotada de um poder de controle que opera sobre o corpo, impondo uma obediência, uma relação de docilidade útil...” Sendo assim, todo aquele que não estiver de acordo com o determinado pela Instituição impositora da disciplina, ao ser submetido a ela sofre tais efeitos. Mas seria mesmo, possível exercer tal poder sem sofrer nenhum tipo de resistência?

Seria possível, haver um único tipo de sujeito nas instituições militares? Um indivíduo, *universalizado*, homogeneizado pela cultura militar, fabricado para ser e agir conforme as regras da instituição? Seria possível, apenas caber nestes espaços dos quartéis uma única forma de agir, ou encarnar tal performance? Afinal, não haveria possibilidade de, pelas *frestas*, o sujeito, ora apagado pelas marcas da uniformização e docilmente útil a instituição revelar-se único, singular, diferenciando-se dos demais a sua volta? Tais questionamentos, impulsionam o fazer desta pesquisa, buscando através de tais sujeitos construir caminhos que esclareçam tais perguntas.

Frente a estas questões, é importante entendermos que fortemente embasados por esta ‘disciplina hierárquica dos quartéis’ (ALVES e TOSCHI, 2019, p.638), tais ambientes *aquartelados*, dispõe de *práticas que pedagogizam* esses modos de ser e agir, atribuídos a figura do militar. Benito (2017) vai dizer que “toda prática escolar é cultura”, neste aspecto, cabe dizer que nos ambientes das escolas de formação militar, bem como no cotidiano de qualquer escola, existem práticas escolares diferentes, pois estas são atravessadas por valores e princípios da instituição, a saber a própria *cultura militar*. Entretanto, antes mesmo que definirmos quais seriam as características de tal cultura, precisamos entender a própria constituição da cultura escolar. Para tanto, Antonio Viñao (2006) considera Cultura Escolar como “o conjunto de teorias, ideias, princípios, normas diretrizes, rituais, inércias, hábitos e práticas sedimentados ao longo do tempo sob a forma de tradições e regras e compartilhado por seus atores no interior das instituições de ensino.” Ou seja, nesta direção, tem-se a escola como personagem central para a constituição de tal cultura. Os sujeitos que passam por ela e suas relações, suas regras e costumes, seus símbolos e tantas outras coisas.

Posto isto, tomando como base os estudos de Viñao (2006) sobre ‘culturas institucionais’, entendendo-as como culturas produzidas por outras instituições distintas, quer sejam de caráter educacional, governamental, político, religioso. Podemos entender, segundo Silva (2012, p.24) que a Cultura Militar não circunscreve apenas um aspecto cultural profissional; não apenas define uma profissão, ela *produz uma identidade militar*, expressando, assim, nos sujeitos um estilo de vida, um modo de ser diário e cotidiano. Sendo assim, tal identidade militar seria uma característica tão marcante em alguns sujeitos que causaria distinções/tensões quanto ao aspecto relacional com outros diferentes tipos de identidade que não a militar. De igual modo, para Santos e Vieira (2019, p.729), torna homogêneo o comportamento, o pensamento, as práticas, as vestimentas, tudo isto, resguardado por um regulamento. Para os autores, a cultura militar “é fruto de uma tradição secular, construída, ensinada e transmitida por diferentes instituições militares e permeada por teorias e tradições militares bem como pelo aspecto político.” Neste sentido, questionar estas *pedagogias militarizantes* se torna importante, sobretudo para compreender a complexidade que envolve os diversos currículos que se fazem no interior da escola, sejam os oficiais, sejam os que se fazem informalmente, fugindo assim, da ideia de neutralidade do espaço escolar. Berenice Bento, quando utiliza a expressão *engenharia de produção de corpos normais*, já questionava sobre a necessidade de se tensionar este projeto social de produção de corpos aceitos, apontando que era preciso repensar para além dos muros da escola. Nesta direção, quando aponto para esta

mesma lógica dentro dos espaços formativos dos quartéis, me remeto as contribuições epistemológicas da autora, entendendo também a necessidade de trazer para este debate outras instituições, a exemplo dos quartéis, ainda que estas se ocultem por trás de um caráter educativo. Sendo assim, Bento (2011) questiona que

para se compreenderem os motivos que fazem da escola um espaço destinado, fundamentalmente, a reproduzir os valores hegemônicos, é necessário sair desse espaço, ampliar nosso olhar para a própria forma como a sociedade produz as verdades sobre o que deve ser reproduzido, quais os comportamentos de gênero sancionados e por que outros são silenciados e invisibilizados, qual a sexualidade construída como “normal” e como gênero e sexualidade se articulam na reprodução social. Essas questões não podem ser respondidas exclusivamente nos limites da escola. Há um projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação. (BENTO, 2011, p.555-556)

Para tanto, os espaços dos quartéis enquanto formativos, surgem como lugares que colaboram para esta lógica de produção que conforma os sujeitos que passam pelas escolas de formação, tentando torná-lo homogêneo, apenas como uma *massa* modelável. Sendo assim, o apagamento das diferenças nestes locais não se torna uma questão para a Instituição, exceto se as suas bases institucionais estiverem sob ameaça, a exemplo do corpo de Michele, enquanto um corpo abjeto, um corpo que não cabe dentro do espaço institucional que é o quartel, somente neste aspecto a instituição é posta em xeque. Em minha conversa com João, quando falamos sobre *hierarquia e poder* e como era sua relação com este aspecto da vida militar, ele diz: “*Já passei por diversas situações que fogem dessa questão de chefe versus subordinado, quando eu falo das minhas relações como família é porque foram, realmente, trocas significativas de ter soldado que trabalhou comigo e estava na minha casa e no meu aniversário. Construí amizades e pude também conhecer familiares, construí algo que eu acho que deixei minha semente ali, entendeu?* (Quando falamos de ciclo hierárquico, ele compara a Marinha com o seu quartel) *Eu vejo que a Marinha é diferenciada, em relação a essa separação de círculo hierárquico, eu tenho amigos que são da Marinha, oficiais e quando a gente sai juntos, eles me passam que na Marinha é bem complicado, eles são realmente separados. E uma coisa que eu sempre deixei bem clara, pros meninos que trabalhavam como e pros que conviviam comigo; a medida que você vai ficando mais antigo na Força você vai ficando mais seguro do que faz e nessa questão de separação eu nunca tive isso. Até porque, assim que eu cheguei no Exército trabalhei num pelotão que só tinha gente hierarquicamente inferior a minha patente. Então, a maioria das coisas que eu aprendi mais técnicas eu aprendi com eles, eu tinha chegado cru, depois da formação você não sabe nada e eles já estavam lá a mais tempo, ou seja, tudo que*



*aprendi foi com eles. Então, eu sempre deixei claro, aqui nós somos uma família, trabalhamos como família, o que eu quero dizer com isso? Que eu sou o chefe, mas não aquele chefe que não está nem aí pros seus subordinados. Minha visão era, a guerra deles era minha guerra. Não pode vir outro tenente, de outra seção para chamar atenção do meu sargento, tem que trazer para mim. Ou seja, quando eu digo família, quero dizer que: os seus problemas, são os meus problemas. [...] Eu tenho um amigo, no quartel que é oficial babaca, aquele estereótipo de oficial babaca e eu já chamei a atenção dele várias vezes, sobre a forma como ele trata os subordinados dele. Já falei para eles: -Quando você precisar deles, eles vão cagar na sua cabeça!<sup>32</sup>- Eu sempre tratei todo mundo com respeito, então eu sempre fui muito bem tratado. Eu trabalho muito com esta questão da conversa, esse meu amigo oficial, quando chamava atenção, botava o dedo na cara, xingava e eu várias vezes dizia para ele eu estava completamente errado. Falava que: - Os caras, são sujeito homem!- Uma vez riscaram o carro dele, ele não descobriu quem foi. Falei para ele que a nossa diferença, era que ele não sabia conversar. Nunca riscaram meu carro! (Risos.)” Nesta perspectiva então, pode-se ver a noção de *relações de poder* proposta por Foucault (1996), quando este propõe uma ideia que não é localizável em instituição ou posse de alguém, mas repleto de variantes históricas e culturais, ou seja, relacional.*

Sobre estas *disciplinas hierárquicas dos quartéis* (ALVES e TOSCHI, 2019), destaco uma lembrança de um dos quartéis onde servi por um tempo. Esta questão da cobrança a disciplina impõe medo, inclusive em quem ocupa posições hierárquicas maiores. Alves e Toschi (2019), afirmam que “[...] há uma cobrança exacerbada da disciplina nos colégios militares e, como consequência, um medo gerado nos estudantes que funciona como estratégia de controle que ignora a pluralidade e a subjetividade dos indivíduos (ALVES e TOSCHI, 2019, p.637).” A utilização do medo como uma estratégia de controle, permeia todo o ambiente militar. “*Certa vez, numa reunião com vários oficiais, me deparei com um discurso que vinha acompanhado de um misto de vergonha e medo. Uma mulher, na posição de oficial, fazia um discurso de despedida e num dado momento afirmou diante de seus pares que “tinha medo de oficiais mais antigos que ela. Medo de levar punições etc.”*” Esse medo gerado em estudantes dos colégios militares também se estende por toda a vida militar, tornando-se um reflexo de como a hierarquização e a cobrança exagerada de disciplina promovem o medo, inclusive de exercer suas próprias funções nos quartéis. Ainda problematizando esta memória, ressalto que a posição de oficial que aquela mulher ocupava, não era suficiente para encarnar a posição de

---

<sup>32</sup> Expressão muito usada no meio militar para significar desprezo e desdém por alguém ou alguma tarefa.

poder que lhe conferiam. Sendo o ambiente militar, majoritariamente masculino, me arrisco dizer que sua posição hierárquica pouco importava, simplesmente porque ela era mulher. Ressalto aqui, as posturas machistas por parte do alto escalão militar nas Forças Armadas, que por trás da hierarquia mascara todo o machismo e sexismo em suas práticas.

Quando abordo esta questão com Romeu, ele vai relatar uma situação de xenofobia, onde um coronel humilha uma mulher por causa de uma vaga de estacionamento. Ele diz: *“Isto é sobre um fato que presenciei, na verdade foi um depoimento de uma amiga que serve no Exército, ela me procurou chorando. Ela contou que enquanto estacionava o carro, dentro do quartel, ela pediu que um coronel chegasse o carro um pouco mais para o lado, quando ele teve um comportamento, completamente absurdo, xenofóbico. O coronel gritava: -Só podia ser ‘amazonense’, só podia ser mulher!- Aí eu orientei ela a ir na delegacia e ela realmente foi no subcomando, na delegacia. Eu não sei ‘em que pé que anda’, mas ela abriu sindicância, ela não deixou barato, deu uma dor de cabeça para o cara. Mas isso é uma coisa completamente absurda, eu a conheço a bastante tempo e ela veio para mim chorando. E o marido dela também é militar. Essa foi uma cena de machismo que eu achei... assim, deu vontade de ir lá e bater no cara.”* Tal relato, ilustra bem situações que são naturalizadas e embasadas por esta hierarquia que coage aquilo que os sujeitos podem e não podem fazer. O coronel, homem, em situação hierárquica superior à da oficial, certamente se valeu do respaldo que sua posição de poder o confere. Certamente, em reuniões do alto escalão militar, numa mesa cercada de homens, suas práticas são diferentes, seu discurso ganha outra conotação.

Quando questionamos então a eficácia dessa disciplina hierárquica que espreita o cotidiano formativo nas instituições militares e que certamente, também faz parte das vivências diárias de muitos militares, cabe destacar os dados sobre a violência no ano de 2017, coletados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), abordando então a *violência* em regiões em que mais se concentram escolas militarizadas. Alves e Toschi (2019) afirmam que

o estudo realizado que analisou, em 2017, 310 municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes, Goiás, apesar de ser o estado com maior número de escolas militarizadas no país, está entre os estados mais violentos na região Centro-Oeste. [...] Se acompanharmos a escalada da violência em Goiás nas últimas décadas, justamente quando a militarização se expandiu, os dados indicam que de 2006 a 2016, a taxa de homicídios quase dobrou, de 26,3 homicídios a cada 100 mil habitantes em 2006, para 45,3 em 2016 (IPEA, 2019, p.32 ). Esse fenômeno não pode ser simplificado nem reduzido à questão educacional. Um dado emblemático que caracteriza bem a questão é a participação do homicídio como causa de mortalidade da juventude masculina (15 a 29 anos), que, em 2016, correspondeu a 50,3% do total

de óbitos. Se considerarmos apenas os homens entre 15 e 19 anos, esse indicador atinge a incrível marca dos 56,5%. (IPEA, 2019, p.32) Essa última constatação é estarrecedora, pois o homicídio entre os jovens entre 15 e 19 anos, que deveriam estar na escola cursando o ensino médio, alcança uma taxa de 56,5% dos óbitos nessa faixa etária (ALVES e TOSCHI, 2019, p.643).

Observar então, como este dado sobre a violência, atravessa a masculinidade de jovens entre 15 e 19 anos, justo no estado com maior número de escolas militarizadas, nos dá base para questionar a validade de tal modelo. Apesar de toda disciplina hierárquica nestas escolas, ainda assim, a questão da violência e da mortalidade da juventude masculina pela participação em homicídio é grande. O que nos faz questionar, se esta proposta que *pedagogiza e militariza os corpos* destes sujeitos seria a melhor alternativa para a educação? A exemplo, de todo sexismo, machismo e tantas outras expressões de apagamento das diferenças, seriam mesmo, as perspectivas militarizantes nos espaços formativos dos quartéis uma boa proposta? Proponho que a resposta é que tais perspectivas não se configuram tão eficazes assim. Para tanto, concordo com Lacé, Santos e Nogueira (2019, p.658) quando estas criticam como a militarização compromete a liberdade individual dos sujeitos expostos aos seus cerceamentos. Para as autoras “a militarização fere a garantia da liberdade individual ao instituir a padronização de vestimentas, comportamentos, formas de expressão, manifestações culturais e interfere diretamente na constituição da identidade social desses sujeitos [...] (LACÉ, SANTOS e NOGUEIRA, 2019, p.658).” Esta interferência *fere* diretamente inclusive a identidade social de sujeitos negros e negras. Para tanto, a seguir, proponho um breve diálogo entre os cruzamentos dos marcadores sociais que constituem os sujeitos e experiências de racismo nos âmbitos militares.

### **3.3 “Para mim, eu sou negro, mas na minha certidão está pardo...” Intersecções e experiências de racismo nos quartéis**

Segundo Martins (2019) quando falamos das escolas cívico-militares o autor vai utilizar uma expressão interessante, fazendo referência também a amplitude e alcance que o movimento neoconservador ganhou no campo educacional, sobretudo com ações como ‘escola sem partido’. O autor então destaca “as escolas cívico-militares, como expressão contemporânea desse movimento neoconservador [...] (Martins, 2019, p.690).” Tais escolas e sua ‘relação’ com o meio civil, tem ganhado espaço nas pautas e políticas públicas do atual governo, ademais, sobre suas características temos dialogado bastante ao longo das páginas deste trabalho.

Entretanto, cabe destacar que se por um lado as escolas cívico-militares podem ser consideradas manifestação deste movimento neoconservador contribuindo assim para o forte apagamento das diferenças nestes espaços, não podemos esquecer que as escolas de formação militar, a muito tempo já vêm desempenhando este papel, sendo assim uma espécie de *predecessora* do atual modelo cívico-educacional, salvaguardando (logicamente) as diferenças entre uma e outra.

Curioso é observar que quando falamos de *cultura militar* fazendo referência a militarização das escolas públicas, tenho a impressão de que tal cultura (a militar) sempre é sobreposta a cultura escolar. Essa invisibilização das diferenças que se instala quando ‘os modos de um fazer militar’ se colocam frente aos cotidianos escolares, sempre dão conta de abafar as características produzidas nos espaços da escola. Digo isto, tendo em vista que o levante reacionário que temos acompanhado contra as pautas de gênero e sexualidade através de ações como escola sem partido e a militarização das escolas públicas e os modelos disciplinadores e hierárquicos, em doses mais curtas já vinha sendo praticado através das escolas de formação e colégios militares. Sob pretextos de cultura militar *se mascaram* as práticas educacionais nos espaços militares e com mais facilidade ainda, tais pedagogias militarizantes dos corpos dos sujeitos.

Junto disto, apagam-se diferenças e não se reconhecem os variados marcadores que compõem as identidades dos sujeitos que atravessam seus espaços. Sobretudo, se tais marcadores dialogarem com a raça e com o gênero, haja vista, que é pouco comum analisarmos os impactos das manifestações de racismo em âmbitos militares. Problematizar dentro dos âmbitos dos quartéis a raça e o gênero, sobretudo através da ótica da *interseccionalidade* surge como aponta Pocahy (2011, p.28) “como um modo de problematizar o que nos faz humanos ou não – tomando como plano privilegiado a Educação como espaço-tempo-política de subjetivação.” Espaço este, enquanto formativo que é atravessado por inúmeros cruzamentos que constituem não só as masculinidades, mas outras identidades nestes locais.

É certo, que para fins de problematizar melhor aquilo que chamo de *experiências de racismo nos quartéis* precisaria de mais páginas. Então, de antemão, destaco que não é meu intuito fazer uma argumentação rasa (utilizando o espaço de apenas um tópico) sobre esta temática tão densa e importante. O que se pretende aqui é visibilizar como os sujeitos desta pesquisa se relacionaram com tais episódios de racismo em suas Instituições, algo que se destacou nas falas destes. Sendo assim, o meio pelo qual faço tais observações é através das experiências que os sujeitos trazem. Larrosa (2014, p.27) quando fala sobre o ‘sujeito da

experiência' e sobre 'o saber' que a experiência produz vai dizer que “que o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna.” Por esta perspectiva, que saberes são intrínsecas as experiências de racismo que atravessam tais sujeitos? Seria plausível tal questionamento? Na mesma direção que o autor, Scott (1998) quando questiona a *invisibilidade da experiência* vai salientar como ela não só produz saberes, mas constitui sujeitos.

Tornar visível a experiência de um grupo diferente expõe a existência de mecanismos repressivos, mas não sua lógica ou seus funcionamentos internos; sabemos que a diferença existe, mas não a entendemos como constituída em relação mútua. Por isso precisamos nos referir aos processos históricos que, através do discurso, posicionam sujeitos e apresentam experiências. Não são indivíduos que têm experiência, mas sim os sujeitos que são constituídos pela experiência. Experiência nesta definição torna-se, então, não a origem de nossa explanação, não a evidência legitimadora (porque vista ou sentida) que fundamenta o que é conhecido [...] (SCOTT, 1998, p.304)

Partindo deste ponto é que proponho apresentar as *experiências de racismo nos quartéis* através das falas dos voluntários da pesquisa. Entendendo que tais experiências estão situadas na História e que são constituintes das identidades destes. Salientando também, que estas experiências são atravessadas por variados processos históricos, neste caso o *racismo estrutural e institucional* em nossa sociedade e que este fator 'posiciona' estes sujeitos. Dito isto, em minha conversa com Romeu, quando questiono como se autodeclara ele propõe uma fala interessante, dizendo: “*Para mim, eu sou negro, mas na minha certidão está pardo, mas meu beijo e meu cabelo não são... Minha família por parte de pai tem uma descendência forte portuguesa e minha família por parte de mãe tem uma descendência baiana, africana, descendentes de escravos e tal... Meu irmão tem cabelo mais crespo que o meu, mas tem olhos verdes... minha miscigenação é louca, eu me enxergo mais para negro que para pardo.*” Destaco então, uma compreensão importante no campo das masculinidades, trazida por Souza (2013) quando este diz que uma forma de se compreender essa *masculinidade ocidental* é investigar a construção social do seu “outro” fundamental: *a masculinidade negra*. O que vem de encontro a estas experiências de racismo e como estas colaboram para a constituição da masculinidade destes sujeitos?

Romeu continua dizendo: “*Até o final da minha adolescência eu não percebia essa segregação social, assim, é muito louco. Eu fui perceber isto depois de velho essa diferenciação entre rico e pobre, entre branco e negro. Eu não sei se alguém alguma vez já falou isso para*

você. (Quando questiono Romeu sobre o que ele acha que se deve isto, ele responde:) *Cara, não sei. Eu não percebia esse racismo que a gente tem culturalmente, estrutural. Eu não percebia quando eu entrava na loja e alguém entrava atrás de mim, até hoje. Mas eu não percebia.* (Num determinado momento, ele compartilha lembranças da infância.) *Quando eu ia para praia, ia de ônibus. Aquela rapaziada de Irajá. Aí parávamos na padaria, geral ficava olhando, mas eu não percebia. Aí comprávamos um Tobi, um pão com mortadela e comíamos. Para mim eu estava de boa ali.* (Questiono se os olhares dos outros não era claro na época?) *Para mim isso não era uma questão, isso só começou a virar uma questão para mim depois que eu percebi...* (Neste momento ele se detém um pouco mais na fala.) *...depois que eu sofri certas coisas. Comecei a reparar certos comportamentos e achar estranho e fazendo uma leitura para trás eu via que eu sofria isso a muito tempo, só que eu não percebia. Eu acho isso muito doido, muito estranho.* (Risos desconcertados.) *Mas assim, a visão que eu tenho da minha adolescência para trás é de não sofrer nenhum tipo de preconceito e não ser preconceituoso com ninguém.*” Souza (2019) vai dizer que “homens que fazem parte das minorias sexuais e étnicas são os principais grupos marginalizados pela masculinidade hegemônica, na medida em que estão, simbolicamente, mais distantes dos padrões criados e mantidos pelo grupo dominante [...] (SOUZA, 2013, p.36 e 37).” Questiono então, de que forma ele observa essa questão racial dentro do *quartel* e se ele já presenciou ou passou por uma situação de racismo dentro da Instituição? Romeu diz: *“Assim, de antemão, eu nunca vivenciei nenhuma situação de racismo explícito, no caso que eu tenha percebido ou em público. De repente, o cara falou para meia dúzia, o cara é, mas assim, alguma coisa explícita, em público eu nunca vivenciei. Na minha visão que eu tenho da minha Força eu até acho bacana, porque é uma Força que tem várias raças ali, entendeu? Tem negro, tem índio, tem branco, tem descendente de japônês além disso, no nosso período de formação a gente lida com pessoas do Brasil todo [...] Essa experiência militar nas ‘Forças por onde passei’ eu gostei muito, lidar com vários tipos de pessoas... Inclusive, uma das coisas boas que acho que a vida militar proporciona são essas vivências e ter contato com várias culturas... Mas questão de racismo propriamente dito, eu nunca presenciei não.”* Às vezes, durante nossa conversa, percebia uma certa cautela de Romeu em relatar algumas experiências, as escolhas das palavras, o tom de voz cuidadoso ao falar da Instituição, provavelmente por medo de sofrer sanções com isso. Apesar de termos conversado sobre o sigilo das identidades dos participantes da pesquisa. Ao longo de nossa conversa, me questiono se a afirmação de nunca presenciar uma situação de racismo, não seria uma maneira de se preservar também? Uma expressão de autodefesa em meio a uma “sociedade supremacista branca e heteronormativa (VEIGA, 2019, p.78).”

Quando converso com Rafael sobre ser negro, ele conta sobre uma amiga que nega seus traços negros e que para *fugir* desta identidade, apesar de todos os traços familiares, se diz indígena considerando a família de seus avós. Para Rafael, isto é uma fuga por parte da amiga, que não quer ser reconhecida como negra, ele diz: “*A gente vem de uma cultura que taxa o negro como algo ruim...*” Nesta direção, Veiga (2019) vai destacar como o racismo promove estes *processos de auto ódio*. Negando sua pele, história e ancestralidade o racismo obtém êxito ao “matar efetivamente, simbolicamente, para além ou aquém das estatísticas de homicídios de pessoas negras no Brasil. Matando de todos os lados e de múltiplas formas (VEIGA, 2019, p.87).”

Não o bastante, quando converso com João sobre suas experiências de racismo nos espaços dos quartéis ele vai revelar que faz o mesmo teste que eu, sempre que entro num recinto militar. Conto para ele que, como homem negro, ao longo da minha estadia na Força em que sirvo, faz algum tempo que procuro fazer um teste nos ambientes onde estou. Algumas vezes já me peguei *contando o número de Oficiais negros* que tinham no recinto e sempre que isso acontecia os números não passavam de uma mão. Relato esta experiência para João e ele diz que faz a mesma coisa desde o primeiro dia em que chegou no quartel entre seus pares Oficiais. Além de todo ambiente institucionalizante do quartel existe ainda essa experiência num ambiente que se configura, por vezes, antinegro.

Souza (2013) vai destacar que nas relações entre homens negros e brancos “são marcadas pela disputa pelo prestígio da masculinidade, com isso, os portadores da masculinidade hegemônica no Ocidente, os homens brancos, utilizam meios institucionais para oprimir as outras masculinidades [...] (SOUZA, 2019, p.44)” Sobre isto, João diz: “*Sempre foi assim, desde a faculdade e antes de eu entrar para as Forças Armadas. Na faculdade eu sabia que éramos três pretos, para um número de quarenta brancos. Desde a faculdade eu tenho essa questão, hoje em dia é muito mais a florada. Na primeira vez que cheguei no meu quartel atual, me incomodava o fato de terem poucos alunos pretos, lembro de anos que só tinha um ou dois. No meu período de formação não lembro de nenhuma situação de cunho racista ou nada do gênero. E com relação a situações de racismo comigo, eu nunca dei nenhum tipo de abertura para os superiores, não tinha muita relação com meu círculo hierárquico, eu era extremamente profissional mesmo. Mas já ouvi as pessoas falarem: -Teu chefe é racista para caralho!- Mas assim, é racista, mas nunca na minha frente. Mas ouvi muito comentários sobre situações de racismo.*”

Quer dentro dos espaços formativos dos quartéis ou fora, o racismo estrutural e institucional atravessa todos os sujeitos em variados espaços, de igual modo as relações de gênero. Se já é desafiador, assumir identidades consideradas desviantes, imagina *acumular opressões* por ser pessoa *negra e LGBTI+*, como destaca Lorde (2015), quando fala da desigualdade racial e a inexistência de uma hierarquia de opressão. Trazer tais relatos dos sujeitos, com esse breve recorte junta a raça, surge como uma tentativa de salientar que além das questões de gênero e sexualidade, outros fatores podem enriquecer e aprofundar este debate no campo das masculinidades. Não coube aqui, tal aprofundamento, entretanto é válido visibilizar estas falas, como argumenta Veiga (2019) contribuindo assim, para que então, “ se espalhem granadas por todo tecido social, provocando explosões micro e macro políticas, desestabilizando o *status quo* perfurando a branquitude com os ossos da fratura exposta que o racismo produziu os homens e mulheres negras [...] (VEIGA, 2019, p.91).”



#### 4. COMPARTILHANDO E CONCLUINDO OS ACHADOS DAS CONVERSAS

Certa vez, não me recordo onde, ouvi que a pesquisa de mestrado (ou doutorado) não tem um final fácil de se achar. Somos nós quem decidimos o melhor momento de findar este diálogo. Percebo que faz sentido isto, porque poderia estender para mais algumas páginas, por assuntos que certamente também são de meu interesse e contemplam a pesquisa. Todavia, dar um ponto final é necessário, talvez seja um ponto bem desafiador para alguns, para outros talvez seja a trajetória, certo é que chega o momento em que a fala também deve dar lugar ao silêncio. Não no sentido de apagamento do outro ou de sua fala, mas um silêncio que acompanha a reflexão. Um silêncio que abre espaço para a experiência da reflexão. Um silêncio que revela que se optou por parar neste ponto e não naquele. Pausa para uma respiração depois de um longo mergulho.

No decorrer destas páginas, tentou-se de modo geral: “analisar as intersecções e experiências na constituição das masculinidades de estudantes de Escolas de Formação Militar, dialogando com aquilo que questiono serem Pedagogias Militarizantes. Mais especificamente, o trabalho se debruçou em investigar de que forma as Escolas de Formação Militar influenciam na constituição das masculinidades de seus estudantes; sobre as representações e práticas do ‘ser homem’ nessas Escolas e por fim, investigar as características de masculinidades diversas que constituem estes sujeitos em outros espaços sociais em contraste as suas performances nas Escola de Formação Militar.

Para findar este processo de escrita quero trazer algumas conclusões e a primeira delas têm relação com aquilo que chamei de Pedagogias Militarizantes. Quando me propus a investigar de que forma as Escolas de Formação Militar influenciam na constituição das masculinidades de seus estudantes, já tendo conversado com os participantes deparei-me com essas práticas educacionais nos espaços militares e sobre isto, algo precisa ficar bem claro. Apesar dos quartéis, enquanto espaços formativos, assumirem discursos e práticas que reforçam uma ideia de masculinidade/feminilidade binária e essencialista, é preciso por outro lado destacar que nem todos os sujeitos atravessados por este espaço reproduzem tais discursos ou práticas. Ao longo das conversas foi possível observar que muitos dos participantes tem falas e práticas que contrariam esta ideia binarista das Instituições militares. Apesar de apresentar estas Pedagogias que militarizam os corpos dos sujeitos que são atravessados pelos espaços formativos dos quartéis, não se colocou como intenção sugerir que estas pedagogias apagam a alteridade destes. Sendo assim, vale reforçar que apesar de uma cultura militar que investe

pesado em fabricar corpos adequados para a instituição, existem corpos dissidentes. Discursos que contrariam as normas, práticas que promovem a diversidade, mesmo dentro dos quartéis.

Outra questão a se colocar são as das masculinidades que se colocam dentro de um escopo autoritário, como foi possível observar através dos relatos e experiências dos participantes. Masculinidades que se valem dos postos e graduações que ocupam para difundir uma ideia de masculinidade mais aceitável, sobretudo quando esta masculinidade vem acompanhada da figura de um *militar padrão*, disciplinado, hétero, em boa forma física, com os cabelos devidamente cortados, com a postura adequada. Ao contrário disto, surgem embates nestes espaços quando outras formas de masculinidades surgem, principalmente quando não correspondem estas características citadas acima.

A partir das conversas foi possível perceber a necessidade de que outras vozes se tornem possíveis nos quartéis. Apesar de tantos avanços no campo do gênero e da sexualidade, além de algumas tentativas de retrocesso, ainda se faz necessária uma abordagem incisiva em debates que promovam uma política mais inclusiva no trato com a *diferença* dos sujeitos que atravessam os espaços dos quartéis. Nesta direção, é possível destacar que esta pesquisa traz uma contribuição significativa para a área da educação: num primeiro momento, por abordar os espaços dos quartéis, enquanto formativos, sim! Trazendo um debate sobre a necessidade de enxergar tais espaços como contribuintes também do processo formativo de vários cidadãos e também da urgência de estas Instituições assumam sua responsabilidade em promover a democracia. E num segundo momento, por trazer os debates que circulam nos campos do gênero e sexualidade, fazendo um recorte com as masculinidades, interseccionando tantos outros temas, incluindo a raça.

Neste sentido, destaco que, muitas outras temáticas apareceram ao longo da pesquisa, e para dar conta delas seria necessário um espaço maior para refletir e aprofundar estas demandas que o trabalho trouxe. Sendo algumas delas: a questão das masculinidades negras e do racismo estrutural, institucional e recreativo dentro dos quartéis. Algo que surgiu da conversa com alguns participantes e não coube nas poucas páginas desta dissertação. Bem como, aprofundar os debates com as masculinidades e feminilidades trans nos espaços militares, trazidos com tanta sensibilidade nas falas de Michele.

Além disto, destaco também a necessidade de aprofundar os debates sobre a utilização da conversa como metodologia de pesquisa, assim como o aprofundamento dos conceitos de: experiência e narrativas, sobretudo quando atravessadas pelas inúmeras possibilidades que dos

*app-learning* no fazer da pesquisa, questões estas que surgiram com maior frequência durante a Pandemia do Coronavírus.

Outro ponto importante a se destacar são as contribuições que esta pesquisa traz para as instituições de formação militar. Uma vez, que promove um debate sobre as diferenças comumente negadas nestes espaços. Neste sentido, este trabalho, poderia contribuir para a promoção de discursos e práticas mais inclusivas nas Forças, principalmente na desconstrução de uma cultura militar *arcaica*.

Sobre os principais empecilhos que a pesquisa trouxe, destaco a ida ao campo, uma vez que foi necessário estudar quais seriam as melhores alternativas para abordagem de maneira eficiente das propostas deste trabalho. Muitas das soluções só surgiram no próprio fazer da pesquisa, na própria ida ao campo. As adequações a situações inesperadas, os declínios com os participantes e a própria luta pessoal do pesquisador, que tem que se reinventar, se motivar, disciplinar a todo instante. Felizmente, tudo isto é possível porque também contamos com uma rede de pessoas que carregam as mesmas questões que nós. E neste ponto, destaco a importância de estar inserido num grupo de Pesquisa. Todo o amadurecimento que pude notar ao longo desta pesquisa, muito se deve as contribuições que o NUDES<sup>33</sup> me deu.

Por fim, no fazer da pesquisa noto o quanto cresci, o quanto aprendi e o quanto ainda me falta saber. Pesquisar masculinidades, em primeiro lugar, surge da necessidade que tenho de me entender como sujeito: homem gay, negro, formado pela Educação Pública no estado do Rio de Janeiro, que *está militar* e que deseja, grandemente colaborar através da educação para uma sociedade mais diversa, consciente de sua responsabilidade social e que reconheça e entenda as diferenças. Enquanto militar, continuo fazendo do meu corpo uma ferramenta de conscientização, de provação, de reflexão, de acolhimento aos que precisam e de resistência quando necessário. Me recusando a aceitar passivamente moldes que não tem a intenção de reconhecer a alteridade, mas antes de padronizar. Me recusando a absorver sem questionar, pedagogias que tentam militarizar meus sentimentos, minhas falas e meu corpo. Antes de estar *militar*, eu já existia.

---

<sup>33</sup> Núcleo de Estudos Diferenças, Educação, Gênero e Sexualidades.

## 5- ANEXOS

### ANEXO 1

# Masculinidades e Processos Educativos

Olá!

A pesquisa de mestrado tem como foco refletir sobre a construção das masculinidades em alunos de Escolas de Formação Militar no Rio de Janeiro. Para tanto, adota a proposta de conversas sobre as temáticas em torno das masculinidades. Com isto, busca investigar características de masculinidades outras, vivenciadas por estes sujeitos em diferentes espaços sociais que não a Escola de Formação Militar, bem como, investigar de que forma as instituições influenciam nas suas construções, sugerindo assim, várias formas de se performar o masculino.

Esta pesquisa tem o objetivo acadêmico, ou seja, as informações prestadas aqui são sigilosas e sua participação é anônima. Não existe resposta certa ou errada. Pretende-se aqui apenas, colher informações mais gerais sobre os sujeitos que participarão da pesquisa.

Sendo assim, agradeço o interesse em colaborar com a pesquisa.

As perguntas não tomarão muito tempo. Obrigado pela sua participação.

Guilherme Pereira -- Mestrando em Educação pelo PPGEDU/ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Ivan Amaro -- Orientador.

\*Obrigatório

1. 1-Qual é sua idade? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 18 a 28 anos
- 29 a 39 anos
- 40 a 50 anos
- Mais de 50 anos

2. 2- Você nasceu em que cidade?

---

3. 3- Você mora em qual cidade? \*

---

4. 4- Qual é sua raça? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Preto
- Pardo
- Amarelo
- Indígena
- Branco
- Outros

5. 5- Qual é sua orientação sexual? \* *Marcar apenas uma oval.*

- Heterossexual
- Homossexual
- Bissexual
- Outros

6. 6- Qual é seu estado civil? \* *Marcar apenas uma oval.*

- Casado
- Solteiro
- Divorciado
- Outros

7. 7- Possui filhos? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

8. 7a- Se SIM, quantos?

*Marcar apenas uma oval.*

- 1
- 2
- 3
- 4 ou mais

9. 8- Qual é sua escolaridade? \* *Marcar apenas uma oval.*

- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio completo
- Graduação completa
- Pós-Graduação completa
- Outros

10. 8a- Que escola frequentou na Educação Infantil?

*Marcar apenas uma oval.*

- Pública
- Privada

11. 8b- Que escola frequentou no Ensino Fundamental?

*Marcar apenas uma oval.*

- Pública
- Privada

12. 8c- Que escola frequentou no Ensino Médio? (Caso tenha concluído.)

*Marcar apenas uma oval.*

- Pública
- Privada

13. 8d- Em que Universidade completou a graduação? (Caso tenha concluído.)

*Marcar apenas uma oval.*

Pública

Privada

14. 9- Em qual Instituição Militar serve? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Marinha

Exército

Polícia Militar

Corpo de Bombeiros

15. 10- Há quanto tempo serve? \*

*Marcar apenas uma oval.*

1 a 3 anos

4 a 6 anos

7 a 9 anos

10 anos ou mais

16. 11- Sobre sua formação militar, quanto tempo foi em regime de internato? \*

*Marcar apenas uma oval.*

De 6 meses a 1 ano

De 1 a 2 anos

De 1 a 3 anos

Outros

17. 1- Qual é sua idade? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 18 a 28 anos
- 29 a 39 anos
- 40 a 50 anos
- Mais de 50 anos

18. 2- Você nasceu em que cidade?

---

19. 3- Você mora em qual cidade? \*

---

20. 4- Qual é sua raça? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Preto
- Pardo
- Amarelo
- Indígena
- Branco
- Outros

21. 5- Qual é sua orientação sexual? \* *Marcar apenas uma oval.*

- Heterossexual
- Homossexual
- Bissexual
- Outros



22. 6- Qual é seu estado civil? \* *Marcar apenas uma oval.*

- Casado
- Solteiro
- Divorciado
- Outros

23. 7- Possui filhos? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

24. 7a- Se SIM, quantos?

*Marcar apenas uma oval.*

- 1
- 2
- 3
- 4 ou mais

25. 8- Qual é sua escolaridade? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio completo
- Graduação completa
- Pós-Graduação completa
- Outros

26. 8a- Que escola frequentou na Educação Infantil?

*Marcar apenas uma oval.*

Pública

Privada

27. 8b- Que escola frequentou no Ensino Fundamental?

*Marcar apenas uma oval.*

Pública

Privada

28. 8c- Que escola frequentou no Ensino Médio? (Caso tenha concluído.)

*Marcar apenas uma oval.*

Pública

Privada

29. 8d- Em que Universidade completou a graduação? (Caso tenha concluído.)

*Marcar apenas uma oval.*

Pública

Privada

30. 9- Em qual Instituição Militar serve? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Marinha

Exército

Polícia Militar

Corpo de Bombeiros

31. 10- Há quanto tempo serve? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 a 3 anos
- 4 a 6 anos
- 7 a 9 anos
- 10 anos ou mais

32. 11- Sobre sua formação militar, quanto tempo foi em regime de internato? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- De 6 meses a 1 ano
- De 1 a 2 anos
- De 1 a 3 anos
- Outros

## ANEXO 2

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título: MASCULINIDADES E PROCESSOS EDUCATIVOS.**

**OBJETIVO DO ESTUDO:** O objetivo desta pesquisa é refletir sobre a construção das masculinidades em alunos de Escolas de Formação Militar no Rio de Janeiro. Para tanto, adota a proposta de conversas sobre as temáticas em torno das masculinidades. Com isto, busca

investigar características de masculinidades outras, vivenciadas por estes sujeitos em diferentes espaços sociais que não somente a Escola de Formação Militar, bem como, investigar de que forma as instituições influenciam nas suas constituição, sugerindo assim, várias formas de se performar o masculino.

**ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO:** Você tem o direito de não participar desta pesquisa. Estamos coletando informações para refletir sobre a constituição das masculinidades em alunos de Escolas de Formação Militar no Rio de Janeiro. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida profissional/estudantil.

**PROCEDIMENTO DO ESTUDO:** Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma conversa e/ou de uma roda de conversa que durará aproximadamente 1 hora, bem como utilizaremos seu trabalho final como parte do foco de pesquisa.

**GRAVAÇÃO EM ÁUDIO:** Todas as conversas serão gravadas em áudio. Estas serão ouvidas por mim e por um entrevistador experiente e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado. O documento que contém a informação sobre a correspondência entre números e nomes permanecerá trancado em um arquivo. As gravações serão utilizadas somente para coleta de dados. Se você não quiser ser gravado em áudio, você não poderá participar deste estudo.

**RISCOS:** Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

**BENEFÍCIOS:** Sua conversa contribuirá para um melhor debate no campo das masculinidades, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo você fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para própria instituição em questão.

**CONFIDENCIALIDADE:** Como foi dito acima, seu nome não aparecerá nas fitas de áudio, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo destas conversas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento escrito, os pesquisadores não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado.

**DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES:** Esta pesquisa está sendo realizada no Rio de Janeiro. Possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO através do Programa de Pós Graduação em Educação, sendo o aluno Guilherme da Silva Pereira o pesquisador principal, sob a orientação da Prof. Dr. Ivan Amaro. Os investigadores estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contacte

Guilherme no telefone (21) 96979-6494, ou o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP-UNIRIO no telefone 2542-7796 ou e-mail cep.unirio09@gmail. Você terá uma via deste consentimento para guardar com você. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contactar em caso de necessidade.

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura:

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_

Telefone de contato \_\_\_\_\_

Assinatura (Pesquisador):

\_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## 6. REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam Fábila. TOSCHI, Mirza Seabra. **A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil.** In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE) / Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Editor: Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel; Editora Associada: Sabrina Moehlecke – Goiânia: ANPAE, 2019 - V.35, n.3 (set./dez). RBPAAE - v. 35, n. 3, p. 633 - 647, set./dez. 2019.

ANTAGONISTA, O. **Bolsonaro sobre altos custos de colégios militares: “investimento maior na educação deve ser a regra.** São Paulo, 27 ago. 2018. Disponível em: <https://www.oantagonista.com/brasil/bolsonaro-sobre-alto-custo-de-colegios-militares-investimento-maior-na-educacao-basica-deve-ser-regra/>. Acesso em: 17 mar. 2020.

BARBOSA, A; SANTOS, E; RIBEIRO, M. **Diário online no WhatsApp: app-learning em contexto de pesquisa-formação na cibercultura.** In: SANTOS, Edméa. CAPUTO, Estela Guedes (Orgs.). *Diário de pesquisa na cibercultura : narrativas multirreferenciais com os cotidianos.* Rio de Janeiro. Omodê, 2018.

BASÍLIO, Ana Luiza. BANDEIRA, Claudía. et. al. **Educação: a mediocridade autoritária como política de governo.** In: *Educação em Disputa: 100 dias de Bolsonaro.* São Paulo, 2019.

BEIRAS, A.; LODETTI, A.; CABRAL, A.G.; TONELI, M.J.F.; RAIMUNDO, P. **Gênero e super-heróis: o traçado do corpo masculino pela norma.** UFSC, Florianópolis, Brasil, 2007.

BENITO, Agustín Escolano. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia.** Tradução de Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas: Alínea, 2017.

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença.** *Estudos Feministas*, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011.

BOTTON, Fernando Bagiotto. **As masculinidades em questão: uma perspectiva de construção teórica.** *Revista Vernáculo*, n. 19 e 20, 2007.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero – feminismo e subversão da identidade.** Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRASIL. **Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial.** 2019. Disponível em: <<http://www.depa.eb.mil.br/sistema-colegio-militar-do-brasil>> Acesso em : 24/07/2019

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE.** Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286). Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto no 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10004-5-setembro-2019-789086-publicacaooriginal-159009-pe.html>. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRITO, L. T.; SILVA JUNIOR, P. M. **Masculinidades performativas no contexto escolar: entre regulações, tensões e subversões.** *Áskesis-* v.7, | n.1. Janeiro/Junho – 2018.

COLLING, Leandro. **Gênero e sexualidade na atualidade** / Leandro Colling. - Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

CONNELL, R. W. **Masculinities.** Berkeley, CA: University of California Press. 1995.

\_\_\_\_\_. **Políticas da Masculinidade.** Educação e Realidade, Porto Alegre. Vol. 20 (2), 1995.

\_\_\_\_\_. **La organización social de la masculinidad.** In T.Valdés & J. Olavarría (Eds.), *Masculinidad/es* (pp. 1-25). Santiago, Chile: FLACSO/ISIS Internacional, Ediciones de las Mujeres, 1997.

CONNELL, R. W; MESSERSCHMIDT, J. W. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito.** Estudos Feministas, Florianópolis, 21(1): 424, janeiro-abril/2013

DAGMAR Estermann. **Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica.** In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. 2. Ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 49-63.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016

DESPENTES, Virginie. **Teoria King Kong.** Trad. Márcia Bechara. São Paulo: n-1 edições, 2016.

DINIZ, Debora. **Estereótipos de gênero nas cortes internacionais, um desafio à igualdade: entrevista com Rebecca Cook.** Estudos Feministas, Florianópolis, 19(2): 451-462, maio-agosto/2011.

PRATTEIN- Educação e Desenvolvimento Social. **Escolas cívico-militares: seriam uma boa alternativa para a educação em valores sociais e morais?** 2019. Disponível em: <[http://pratein.com.br/home/index.php?option=com\\_content&view=article&id=884:escolas-civico-militares-seriam-uma-boa-alternativa-para-a-educacao-em-valores-sociais-e-morais&catid=116:legislacao-e-politicas-publicas&Itemid=208](http://pratein.com.br/home/index.php?option=com_content&view=article&id=884:escolas-civico-militares-seriam-uma-boa-alternativa-para-a-educacao-em-valores-sociais-e-morais&catid=116:legislacao-e-politicas-publicas&Itemid=208)>. Acesso em: 13 de set. de 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Paz e Terra, RJ/SP. 2018, 38º ed.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas : uma arqueologia das ciências humanas /** Michel Foucault ; tradução Salma Tannus Muchail. — 8ª ed. — São Paulo : Martins Fontes, 1999. — (Coleção tópicos)

GIFFIN, Karen. **A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico.** Ciência & Saúde Coletiva, 10(1):47-57, 2005.



GUTMANN, M. C. *The Meanings of Macho: Being a Man in Mexico City*. Berkeley: University of California Press, 1998.

GROPPO, Luis Antonio; CORROCHANO, Maria Carla. **Movimentos conservadores e a educação no Brasil atual**. Disponível no site: [http://www.anped.org.br/news/movimentos-conservadores-e-educacao-no-brasil-atual-por-luis-antonio-grosso-e-maria-carla#\\_ftn1](http://www.anped.org.br/news/movimentos-conservadores-e-educacao-no-brasil-atual-por-luis-antonio-grosso-e-maria-carla#_ftn1). Acesso em 19/08/2019.

IPEA. **Atlas da violência 2019. Retratos do Municípios Brasileiros**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Rio de Janeiro, 2019.

KIMMEL, Michael S. **A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 4, n. 9, p. 103-117, out. 1998.

LACÉ , Andréia Mello. SANTOS , Catarina De Almeida. NOGUEIRA , Danielle Xabregas Pamplona. **Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação**. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE) / Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Editor: Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel; Editora Associada: Sabrina Moehlecke – Goiânia: ANPAE, 2019 - V.35, n.3 (set./dez). RBPAE - v. 35, n. 3, p. 648 - 666, set./dez. 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Coleção: Experiência e Sentido.

LEMOS, André. Cultura da Mobilidade, 28 – 35. Revista FAMECOS. Porto Alegre, nº 40, dezembro de 2009.

LEWIS, Elizabeth Sara. **“Acreditem em mim, rapazes, convencer sua namorada a meter algo no seu cu é mais difícil do que realmente levar no cu”**: performances identitárias de masculinidade e heterossexualidade de praticantes de pegging. V Colóquio de Estudos de Homens e Masculinidades. Santiago de Chile. 14-16 janeiro 2015.

LIMA, Maria Eliene. **A educação para a cidadania e a militarização para a educação.** 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Goiânia: PUC Goiás, 2018.

LORDE, Audre. **Não há hierarquia de opressão.** Palavra e Meia, [S. l.], 2016. Tradução livre por Daniela Alvares Beskow. Disponível em: <http://www.palavraemeia.com/traducoes-livres/nao-ha-hierarquia-de-opressao/>. Acesso em: 10 out. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MALTA, Aninha. **TODXS, TOD@S, TODES: unides pela linguagem neutra.** Disponível no site: <https://transgredindo-a-norma.tumblr.com/post/144619901032/todxs-tods-todes-unides-pela-linguagem-neutra>. Acesso em 05/08/2019.

MARTINS, André Antunes. **Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática.** In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE) / Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Editor: Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel; Editora Associada: Sabrina Moehlecke – Goiânia: ANPAE, 2019 - V.35, n.3 (set./dez). RBPAAE - v. 35, n. 3, p. 689 - 699, set./dez. 2019.

MEDRADO, Benedito. LYRA, Jorge. **Por Uma Matriz Feminista De Gênero Para Os Estudos Sobre Homens E Masculinidades.** Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3): 809-840, setembro-dezembro/2008.

MISKOLCI, Richard. **Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”.** *Cad. Pagu* [online]. 2018, n.53, e185302.

\_\_\_\_\_. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças.** Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2012.

NOGUEIRA, Gilmaro. **Hétero-passivo é tendência!** Revista eletrônica Dois terços. Disponível em: <http://www.doistercos.com.br/hetero-passivo-e-tendencia/> Acesso em: 28 out. 2019.

PARAÍSO, Marluce Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas.** In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce Alves (Orgs.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. 2. Ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 25-47.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. **Judith Butler e a pomba-gira.** *Cad. Pagu* [online]. 2018, n.53, e185304.

PEREIRA, R.; DINIS, N. **Itinerários Da Pesquisa Pós-Estruturalista Em Educação.** [doi] 10.5216/rir.v11i2.36291. *Itinerarius Reflectionis*, v. 11, n. 2, 20 dez. 2015.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Feminismo, história e poder.** *Revista Sociologia Política*, Curitiba, v. 18, n. 36, jun. 2010, p. 15-23. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/31624> Acesso em: 27 out. 2019.

POCAHY, Fernando Altair. **Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista.** *Textura*, n.23, jan./jun.2011.

RESTIER, da Costa Souza, Henrique. **O mal-estar da masculinidade negra contemporânea.** Disponível no site: <http://www.justificando.com/2017/08/16/o-mal-estar-da-masculinidade-negra-contemporanea/>. Acesso em 05/08/2019.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches; **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SANTOS, Catarina De Almeida, ALVES, Miriam Fábila, MOCARZEL, Marcelo e MOEHLECKE, Sabrina. **Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário.** In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE) / Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Editor: Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel; Editora Associada: Sabrina Moehlecke – Goiânia: ANPAE, 2019 - V.35, n.3 (set./dez). RBPAAE - v. 35, n. 3, p. 580 - 591, mai./ago. 2019.

SANTOS, Amilton Gonçalves dos. VIEIRA, Josenilton Nunes. **Colégio da polícia militar Alfredo Vianna: características de uma cultura escolar-militar.** In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE) / Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Editor: Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel; Editora Associada: Sabrina Moehlecke – Goiânia: ANPAE, 2019 - V.35, n.3 (set./dez). RBPAAE - v. 35, n. 3, p. 725 - 744, set./dez. 2019.

SERPA, André. **Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano.** In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA Rafael de.; SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.) **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SILVA, Agnaldo. **Praça Velho. Socialização, representações e práticas policiais militares.** Goiânia: PUC-GO, 2012.

SOUZA, Rolf Ribeiro de. **As representações do homem negro e suas consequências.** Fórum Identidades. A.3, v. 6. 2009.

\_\_\_\_\_. **A Confraria da Esquina: O que os homens de verdade falam em torno de uma carne queimando.** 1ª Edição Agosto de 2011.

\_\_\_\_\_. **Falomaquia: homens negros e brancos e a luta pelo prestígio da masculinidade em uma sociedade do Ocidente.** Niterói, n34, p.35-52, 1.sem. 2013.

SOUZA, Maciana de Freitas. **A extinção da SECADI e o campo da Educação na conjuntura atual.** Disponível no site <<http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-conjuntura-atual/>> Acesso em 14/08/2019.

SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1995.

\_\_\_\_. **A invisibilidade da experiência.** Projeto História, São Paulo, (16), fev. 1998.

VEIGA, Lucas. **Além de preto é gay: as diásporas da bixa preta.** In: Diálogos Contemporâneos sobre Homens Negros e Masculinidades. Organizado por Restier, Henrique e Souza, Rolf Malungo de Souza- São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2019.

VIANA, Cláudia Pereira. UNBEHAUM, Sandra. **O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002.** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

VIÑAO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas.** 2º Ed. Madrid: Morata, 2006.

VIVEROS Vegoya, Mara. **As cores da masculinidade: experiências interseccionais e práticas de poder na Nossa América.** Rio de Janeiro. Papéis Selvagens, 2018.