



***PEDAGOGIAS MILITARIZANTES COMO MODOS DE PRODUZIR
MASCULINIDADES: GÊNERO, CONTROLE E RESISTÊNCIA NAS ESCOLAS
DE FORMAÇÃO MILITAR***

***PEDAGOGÍAS MILITARIZANTES COMO MODOS DE PRODUCIR
MASCULINIDADES: GÉNERO, CONTROL Y RESISTENCIA EN LAS
ESCUELAS DE FORMACIÓN MILITAR***

***MILITARIZING PEDAGOGIES AS MODES OF PRODUCING
MASCULINITIES: GENDER, CONTROL, AND RESISTANCE IN MILITARY
TRAINING SCHOOLS***

Revista
Diversidade
e Educação
Guilherme da Silva Pereira¹
Ivan Amaro²

RESUMO

Este artigo objetiva analisar as experiências do corpo masculino em escolas de formação militar, compreendendo-o como território de produção de masculinidades. Ancorado em epistemologias pós-críticas, utilizou-se a conversa como procedimento metodológico central na relação com os participantes. As narrativas dos participantes foram atravessadas por marcadores como raça, gênero e classe. Com base nos relatos, identificamos que as escolas militares operam como dispositivos pedagógicos que produzem masculinidades hegemônicas por meio do controle, da hierarquia e do silenciamento. No entanto, mesmo em contextos de intensa normatização, emergem fissuras, deslocamentos e tensões, especialmente em experiências de homens negros, gays e dissidentes de gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Masculinidades. Corpo. Pedagogias. Militarizantes. Interseccionalidade.

¹ Doutorando em Educação (UFPA). Mestre em Educação (Unirio).

² Doutor em Educação (UNICAMP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias (UERJ) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNIRIO). Professor Associado da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar las experiencias del cuerpo masculino en escuelas de formación militar, entendiéndolo como un territorio de producción de masculinidades. Basado en epistemologías poscríticas, se utilizó la conversación como procedimiento metodológico central en la relación con los participantes. Las narrativas de los participantes estuvieron atravesadas por marcadores como raza, género y clase. A partir de los relatos, identificamos que las escuelas militares operan como dispositivos pedagógicos que producen masculinidades hegemónicas mediante el control, la jerarquía y el silenciamiento. Sin embargo, incluso en contextos de intensa normativización, emergen fisuras, desplazamientos y tensiones, especialmente en experiencias de hombres negros, gays y disidentes de género.

PALABRAS CLAVE: Masculinidades. Cuerpo. Pedagogías Militarizantes. Interseccionalidad.

ABSTRACT

This article aims to analyze the experiences of the male body in military training schools, understanding it as a territory for the production of masculinities. Grounded in post-critical epistemologies, conversation was employed as the central methodological approach in engaging with the participants. The participants' narratives were shaped by markers such as race, gender, and class. Based on these accounts, we identified that military schools function as pedagogical devices that produce hegemonic masculinities through control, hierarchy, and silencing. Nevertheless, even in contexts of intense normalization, fissures, displacements, and tensions emerge, particularly in the experiences of Black men, gay men, and gender dissidents.

KEYWORDS: Masculinities. Body. Militarizing Pedagogies. Intersectionality.

* * *

“Homem de verdade”: afinal, o que isso significa?

Desde tenra idade, somos cotidianamente açãoados a agirmos como “homens de verdade”. Nossa subjetividade vai se moldando às concepções que seguem rígidos modelos tradicionais e pautados em visões próximas à ideia de religiosidade. Somos “ensinados” a sermos guerreiros, provedores, a reprimir nossas emoções, a sermos agressivos, corajosos e dominadores. Mas, o que é ser homem? O que é ser “homem de verdade”?

No Brasil, os estudos sobre masculinidades têm avançado significativamente nas últimas décadas³, desafiando concepções essencialistas sobre o que significa “ser

³ Nas décadas de 1980 -1990 - os primeiros estudos, no Brasil, surgem nos anos 1990 centrados na ideia de “uma crise da identidade masculina”, impulsionada pelas mudanças nos papéis de gênero e, principalmente, pela crítica feminista aos modelos tradicionais. Importante assinalar que foi o movimento feminista que questionava a naturalização da masculinidade hegemônica e destacavam que sua construção se configurava sobre uma base histórica, social e cultural. Nos anos 2000, o conceito passa a ser tratado no plural, reconhecendo a diversidade de experiências masculinas influenciadas por raça, sexualidade e religião. Diversas áreas do conhecimento (História, Sociologia, Antropologia, Psicologia) passam a investigar temas correlatos, como: paternidade, saúde mental e violência. (Mary del Priore; Marcia

homem” em contextos marcados por normas de gênero, raça e sexualidade. No campo educacional, apesar de termos pesquisas que abordaram como a escola reproduz ou desafia estereótipos, como a heterossexualidade compulsória e a masculinidade hegemônica (Luciana A. S. Silva, Elenita Pinheiro de Q. Silva, 2019), esse debate ainda carece de consolidação, especialmente ao tratar de espaços formativos não convencionais, como os quartéis. É nesse cenário que se insere este artigo, cujo objetivo é analisar a experiência do corpo masculino em escolas de formação militar, compreendendo-o como território de controle, performance e resistência.

As escolas militares operam como instituições pedagógicas que fabricam corpos e subjetividades. São espaços em que a virilidade é treinada, a autoridade é incorporada e a disciplina se inscreve nos gestos e na linguagem. Nesses espaços, os corpos são educados por meio da dor, do cansaço e da obediência, configurando uma pedagogia específica de masculinidade que atravessa não apenas o físico, mas também os afetos e os modos de ser. Esse processo, no entanto, não se dá sem ruídos. Há sempre algo que escapa: uma dúvida, um gesto fora do esperado, uma voz que silencia no momento do grito. É nesse intervalo que a pesquisa se debruça — nas frestas em que o corpo, mesmo domesticado, resiste.

Ao assumir o corpo como campo de produção de sentidos, este artigo parte da articulação entre teoria e método para compreender como as masculinidades são performadas, controladas e, por vezes, reinventadas no ambiente militar. A análise se organiza em quatro momentos: iniciamos com uma seção que entrelaça as bases teóricas e metodológicas do trabalho, assumindo o corpo como modo de produzir sentidos e apresentando a metodologia adotada, fundamentada na conversa como metodologia de pesquisa (Tiago Ribeiro, Rafael Souza e Carmen Sanches Sampaio, 2018) e como prática de escuta sensível. No segundo momento, discutimos como as pedagogias militarizantes atuam na produção de masculinidades normativas. A terceira seção analisa como os marcadores sociais — raça, classe, sexualidade — operam como fronteiras que moldam experiências formativas distintas. Por fim, refletimos sobre as hierarquias raciais e os silenciamentos produzidos no interior dos quartéis, evidenciando as tensões e negociações entre poder e subjetividade. O que emerge dessa travessia é uma

Amantino, 2013). Ademais, os estudos Gays também avançam na perspectiva das identidades de gênero e sexuais como centrais.

multiplicidade de experiências que desestabilizam os moldes rígidos da masculinidade militarizada e apontam para outras possibilidades de existir e resistir.

Corpo como modo de produzir sentidos: teoria e método em movimento

O corpo, longe de ser uma instância biológica neutra, é um dos principais espaços de inscrição do poder, da norma e da cultura. Como aponta Michel Foucault (1987), as instituições modernas — entre elas, as escolas e os quartéis — operam mecanismos disciplinares que atuam diretamente sobre os corpos, buscando torná-los úteis, dóceis e previsíveis. No caso das escolas de formação militar⁴, esses mecanismos se expressam de modo ainda mais intenso e ritualizado: marchar, silenciar, resistir à dor, obedecer sem questionar, manter a postura — são performances exigidas e reiteradas cotidianamente, e que dizem, a todo momento, como deve ser um “corpo masculino legítimo”.

Essa normatização, no entanto, não é universal nem natural. Como nos lembra Judith Butler (2003), o gênero não é algo que se “é”, mas algo que se “faz” — uma performance repetida que, ao se reiterar, se apresenta como natural. A masculinidade, nesse sentido, não está contida no corpo, mas se expressa através dele, em ações, gestos, comportamentos e silêncios. No ambiente militar, o corpo masculino é ensinado a performar uma virilidade específica, ligada à força, à resistência, ao comando e à negação da fragilidade. Tal performance busca reafirmar a masculinidade hegemônica, entendida como um padrão dominante de ser homem, que se impõe como modelo e subalterniza outras formas de masculinidade (Robert Connell⁵, 1995; Adriano Beiras et al., 2007).

A masculinidade hegemônica é, portanto, uma construção relacional e hierárquica. Ela se estabelece por contraste e oposição a outras masculinidades — consideradas subordinadas, desviantes ou não autorizadas — e também à feminilidade. Como observa Mara Viveros (2018), não existe uma única masculinidade, mas múltiplas

⁴ É importante diferenciar as Escolas de Formação Militar das chamadas Escolas Cívico-Militares. As primeiras dizem respeito a instituições voltadas exclusivamente para a formação militar, vinculadas diretamente às Forças Armadas, e que não se configuram como estabelecimentos de educação básica. Nessas escolas, o ensino é regido por normas, procedimentos e valores estritamente militares, funcionando como espaços de disciplinamento e enquadramento de sujeitos segundo os mecanismos disciplinares próprios dos quartéis. Já as Escolas Cívico-Militares foram implementadas como política pública a partir do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), instituído em 2019 pelo Decreto nº 10.004/2019, durante o governo Jair Bolsonaro. Essas escolas eram instituições de educação básica estaduais, municipais ou distrital, que adotavam práticas de gestão inspiradas em colégios militares do Exército, Polícias e Corpos de Bombeiros. O Pecim foi alvo de críticas por desvio de recursos, conflitos com a LDB e ausência de comprovação de eficácia. O programa foi formalmente extinto em 21 de julho de 2023, com a publicação do Decreto nº 11.611/2023, como destacam Eduardo Santos e Mirian Alves (2022).

⁵ À época, Raewyn Connell, assinava como Robert Connell.

formas de ser homem, atravessadas por marcadores como raça, classe, território, orientação sexual e geração. No contexto das escolas militares, homens negros, gays, nordestinos ou oriundos de classes populares experienciam uma dupla pressão: de um lado, a exigência de conformação ao padrão militar de masculinidade; de outro, a constante marcação de sua “diferença” frente ao ideal dominante.

Nesse cenário, o corpo torna-se campo de disputa simbólica, onde se operam não apenas o controle e a padronização, mas também gestos de resistência, deslocamento e negociação. Como argumenta Jorge Larrosa (2014), a experiência vivida deixa marcas nos sujeitos — e são essas marcas que nos interessam compreender: como os corpos de pessoas que passaram por escolas de formação militar foram moldados, tensionados, feridos ou reinventados por essa vivência institucional? Que rastros ficaram? Quais sentidos foram produzidos e apropriados?

Este artigo decorre de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como parte de uma dissertação de mestrado defendida em 2021. A investigação teve como foco compreender os processos formativos na constituição das masculinidades em escolas de formação militar, a partir da experiência de pessoas que vivenciaram esse tipo de instituição. O presente recorte analisa especificamente a dimensão corporal, buscando evidenciar como os corpos são atravessados por práticas de controle, performance e resistência nesses contextos.

A perspectiva metodológica adotada se inspira nas epistemologias pós-críticas e pós-estruturalistas, que questionam a neutralidade da ciência e reconhecem a centralidade do sujeito e da experiência na produção de conhecimento, se colocando frontalmente contra às perspectivas essencialistas e fundacionistas. Nesse sentido, optou-se pelo método das conversas, conforme proposto por Ribeiro, Souza e Sampaio (2018). Diferentemente de entrevistas tradicionais, as conversas assumem o caráter de encontros marcados por afetos, escuta sensível e horizontalidade, permitindo que os participantes compartilhem suas vivências com liberdade e espontaneidade.

Os sujeitos que participam desta pesquisa, a saber Michele, Rafael, Romeu e João⁶ são militares da ativa que passaram por escolas de formação vinculadas a instituições

⁶ Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes, todos os nomes mencionados ao longo do trabalho são fictícios, não havendo qualquer possibilidade de associação direta entre as falas apresentadas

militares no estado do Rio de Janeiro, incluindo a Marinha, o Exército, a Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros Militar. A escolha por esses interlocutores se deu em razão de uma série de fatores éticos, institucionais e metodológicos, que exigiram estratégias específicas de aproximação ao campo. Considerando que um dos autores deste texto se encontrava, à época, na condição de militar da ativa, a opção por centrar o foco da investigação nas trajetórias dos sujeitos — e não na instituição em si — foi também uma forma de resguardar a integridade do processo de pesquisa, evitando possíveis sanções disciplinares ou impedimentos legais que poderiam surgir com a exposição direta das práticas institucionais.

Dessa forma, ao invés de tentar acessar formalmente os espaços institucionais ou realizar observações internas nos quartéis, dadas as dificuldades de permissão das administrações diante da temática, priorizou-se o diálogo com aqueles que, por decisão própria, se voluntariaram a compartilhar suas experiências e percepções sobre as masculinidades produzidas nesses contextos de formação militar. A seleção dos participantes ocorreu por meio de uma rede de contatos pessoais, ativada inicialmente por colegas de farda, e as conversas foram articuladas via *WhatsApp* e *GoogleMeet*, com a marcação de encontros em horários e locais que não interferissem na rotina profissional dos envolvidos. Para fins do recorte proposto por este artigo, delimitou-se a análise das experiências dos quatro sujeitos já mencionados anteriormente.

A escuta desses sujeitos possibilitou analisar como os percursos formativos vivenciados nessas escolas contribuem para a constituição de determinadas masculinidades, tensionando normas de gênero, expectativas institucionais e relações de poder que atravessam o cotidiano militar. A escolha metodológica por valorizar as vozes e experiências desses indivíduos, mais do que a estrutura institucional em si, permite compreender como os corpos são educados, moldados e, por vezes, resistem às pedagogias militarizantes que atravessam suas trajetórias por meio de estratégias diversas. As narrativas reaparecem entrelaçadas às análises teóricas permitindo vislumbrar como o gênero é vivido, performado e disputado nos bastidores das escolas de formação militar.

Destaca-se aqui, a experiência de Michele, uma mulher trans cuja presença e narrativa tensionam profundamente os limites normativos das masculinidades nos quartéis. Sua participação amplia o entendimento de que a masculinidade não se limita

e as pessoas que delas participaram. Da mesma forma, para garantir o anonimato e a integridade dos sujeitos envolvidos, optou-se por não revelar a qual Força Armada cada um deles pertence.

aos corpos lidos socialmente e/ou biologicamente como masculinos, mas são atravessadas por dissidências de gênero, por experiências de exclusão e por formas alternativas de existência. As demais conversas foram realizadas com homens, na acepção biológica do termo, que vivenciaram as escolas de formação militar em diferentes épocas e posições hierárquicas.

O uso da experiência como categoria analítica, inspirado novamente em Larrosa (2014), reforça a ideia de que aquilo que nos atravessa nos constitui — e, mais do que isso, que a experiência é também uma forma de saber, nesse contexto, é entendida como arquivo vivo, onde se inscrevem gestos, silenciamentos, performances exigidas ou recusadas. Ao mobilizar as conversas e escutar os sujeitos em sua diversidade, esta pesquisa apostava numa análise que reconhece os corpos como territórios de disputa simbólica e material, onde se confrontam pedagogias militarizantes e práticas de resistência. Trata-se, portanto, de escutar o que os corpos dizem — mesmo quando aparentemente silenciosos.

Pedagogias militarizantes: a rationalidade militar como modo de produzir homens

Compreender os espaços de formação militar como atravessados pelo gênero é essencial para analisar os modos como as masculinidades são construídas e performadas nessas instituições. A formação militar, mais do que um treinamento técnico, funciona como uma engrenagem simbólica e disciplinar que atua sobre os corpos, afetos, gestos e comportamentos, forjando neles um modelo de masculinidade viril, resistente, hierarquizada e obediente.

Inspirado em Guacira Lopes Louro (1997), é possível afirmar que as escolas, enquanto espaços de formação, não apenas ensinam conteúdos, mas instituem normas, classificam corpos e organizam condutas. Se, tradicionalmente, a escola separa e hierarquiza meninos e meninas, adultos e crianças, ricos e pobres, a escola de formação militar separa “militares” de “civis” e, mais profundamente, produz um ideal de homem militar: disciplinado, heterossexual, branco, forte e racional. A presença quase exclusiva de homens nesses espaços reforça o caráter generificado da instituição militar e alimenta práticas e discursos que operam como pedagogias do masculino hegemônico.

O cotidiano formativo está repleto de símbolos e práticas que educam os corpos a obedecer, silenciar, conter. Como relembra Louro (1997, p.59), “os sentidos precisam

estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas no fazer cotidiano escolar.” No caso das escolas militares, isso inclui os gritos de ordem, o som das botas marchando em sincronia, os uniformes padronizados, a postura ereta, os banhos coletivos sem divisórias e as restrições gestuais — tudo isso compõe uma cartografia do corpo militarizado, uma pedagogia da masculinidade rígida e autocentrada.

Mas, esse modelo normativo encontra limites, tensões e fissuras quando os corpos escapam da norma. As falas dos participantes da pesquisa revelam essas rachaduras. João, homem negro, compartilha um episódio racista que evidencia o controle racializado sobre os corpos no ambiente militar.

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?’’. Apesar do cabelo de seu colega branco ser mais comprido e fora do padrão, o foco do comentário depreciativo foi o black power de João. “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... (João)

A intervenção de João não se limita a esse episódio:

[...] quando chegava alguém fazendo qualquer gracinha sobre o meu cabelo eu já questionava: ‘O que está dizendo o regulamento?’ [...] Só que o homem branco com os cabelos caindo nos olhos, ninguém aperta. (João)

Sua postura firme revela uma resistência sutil, mas potente, que desestabiliza o pacto silencioso do racismo institucional. Essa vigilância se agrava no caso de Michele, mulher trans. Sua existência, marcada por um corpo que foge aos códigos binários da instituição, expõe o quanto as escolas de formação militar não estão preparadas para acolher a diferença. Ao relatar situações de exposição e constrangimento — como o uso obrigatório de sunga durante as aulas de natação ou o uniforme molhado que evidenciava seus seios — Michele revela uma pedagogia que não só exclui, mas fere, silencia, ridiculariza e pune os corpos dissidentes.

Rafael, por sua vez, evidencia como a masculinidade negra é atravessada por discursos normativos que associam o homem negro à virilidade exacerbada. A referência

ao “estereótipo do negão” produz vergonha e desconforto, ao mesmo tempo em que revela uma lógica racista que reduz o corpo negro à potência sexual, como forma de desumanização. Como aponta Henrique Restier (2018), a masculinidade negra é marcada por um mal-estar profundo, resultado da tensão constante entre a imposição de um ideal hegemônico de homem e o lugar subalternizado que os homens negros ocupam na estrutura social. Essa hipersexualização, conforme discute Rolf Ribeiro de Souza (2013), não é sinônimo de poder, mas parte de uma luta simbólica pela afirmação de prestígio numa sociedade que associa valor à branquitude. A experiência de Rafael, nesse sentido, revela como os corpos negros, especialmente no contexto militar, são ao mesmo tempo exibidos e controlados, como produtos de uma engrenagem estrutural que, nas palavras de Silvio Almeida (2019), opera o racismo não apenas como discriminação individual, mas como racionalidade organizadora da vida social.

Tais experiências revelam que os espaços formativos militarizados funcionam como dispositivos de fabricação de subjetividades. Louro (1997, 2000) aponta que a escolarização dos corpos vai além do conteúdo formal — ela atua nos gestos, nos silêncios, na linguagem e até na organização do espaço e do tempo. Um corpo escolarizado aprende a sentar-se por horas, a silenciar-se, a obedecer. Um corpo militarizado aprende também a endurecer-se, a calar afetos, a performar força. Porém, como lembra a própria autora, “as representações não correspondem à realidade, elas a constroem” (Louro , 1997, p.99). Por isso, importa analisar como essas representações de masculinidade produzidas nos quartéis moldam o real e os sentidos atribuídos aos sujeitos.

Sendo assim, a linguagem emerge como campo privilegiado para a fixação de desigualdades. Expressões como “homem não chora” ou “lugar de mulher é na cozinha” são performadas cotidianamente como comandos regulatórios da masculinidade hegemônica. No ambiente militar, onde a comunicação se dá quase sempre no imperativo, hierarquizada e institucionalizada, essas frases adquirem ainda mais força simbólica. A linguagem, nesse contexto, não apenas descreve o mundo: ela o institui, o fixa, o molda, como aponta Louro (1997, p. 65). Daí a importância de analisar como as práticas discursivas cotidianas reforçam ou tensionam as normas de gênero nesse ambiente.

Assim, compreender as pedagogias militarizantes é reconhecer que os processos formativos militares operam tanto pela força da norma quanto pelas frestas da experiência — onde os sujeitos, mesmo sob vigilância, encontram brechas para tensionar, resistir e,

por vezes, reinventar suas masculinidades. É nesses espaços de tensão que se evidenciam os efeitos subjetivos das pedagogias militares sobre os corpos.

A trajetória de um dos autores deste artigo como aluno em uma escola de formação militar expõe como esses mecanismos operam em detalhes corriqueiros, mas profundamente significativos. Há uma passagem que ele ainda se recorda sobre sua formação em Santa Catarina. Os boxes de banho coletivo não tinham divisórias, o que obrigava cerca de 500 alunos a se despirem diante uns dos outros. Tal conduta, naturalizada entre “homens normais”, era tomada como parte da rotina, mas a exposição dos corpos operava também como um rito de reafirmação da virilidade, silenciando vulnerabilidades e constrangimentos. Caso algum sujeito se sentisse desconfortável com essa prática — como foi o caso de um dos autores — era imediatamente atravessado por olhares e julgamentos que denunciavam o “desvio” em relação à masculinidade esperada.

Rafael narra uma experiência semelhante evidenciando como o corpo é exposto e vigiado nos espaços de formação militar:

Mesmo assim, eu nunca fiquei exposto a tantas pessoas ao mesmo momento nuas, eu nunca tive minha privacidade tão exposta.” 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. (Rafael)

A naturalização desse tipo de exposição forçada revela a normatividade violenta do masculino militar, onde tudo que escapa da heteronorma vira piada, constrangimento, coerção e em muitos casos para homens pretos: desumanização.

A sexualização do corpo masculino negro, por exemplo, é outra camada dessa pedagogia. Rafael relata como era constantemente alvo de piadas envolvendo seu órgão genital, revelando como a hipersexualização atravessa a constituição da masculinidade negra nos quartéis. Trata-se de uma lógica racista que reduz o sujeito negro ao falo, transformando-o em objeto de desejo, medo ou escárnio. Como analisa Berenice Bento (2008), esse processo não apenas marca corpos como “anormais”, mas os obriga a ocupar uma posição de subalternidade simbólica.

As práticas formativas militarizantes, portanto, não operam apenas no corpo físico — aquele que marcha, que executa ordens, que é moldado para resistir. Elas também atuam sobre o corpo simbólico, sobre os afetos, sobre a linguagem, sobre os modos de

ser e de habitar o mundo. Em outras palavras, há uma pedagogia que atravessa o gesto e o silêncio, o grito de ordem e o medo de errar, a fila do rancho e o corte de cabelo. Um corpo militarizado é, como alerta Louro (2000, p.14), aquele que “concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mão, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas.”

Mais do que formar combatentes, as escolas militares produzem sujeitos moldados para a manutenção de uma ordem específica, baseada em hierarquia, cisheteronormatividade, força, obediência e silenciamento da diferença. Quando um sujeito como Michele, mulher trans, adentra esse espaço, o próprio chão dessa ordem treme. Seu corpo – que não performa os códigos esperados – torna-se alvo de riso, de punição, de invisibilização institucional. Mas também se transforma em símbolo de ruptura e potência.

Nesse sentido, ao analisarmos as práticas educativas das escolas de formação militar, cabe interrogar: que tipo de humanidade essas pedagogias produzem? Que formas de masculinidade são legitimadas, e quais são negadas, expulsas ou silenciadas? Se, como diz Louro (1997), “as representações não espelham o real, mas o constroem”, importa compreender que essas pedagogias não apenas formam militares, mas fabricam masculinidades. E nesse processo, produzem também as exclusões, os traumas, as vergonhas e, às vezes, as resistências que escapam ao controle da norma.

Dessa forma, ao observar as escolas de formação militar como lugares pedagógicos generificados, torna-se possível afirmar que nelas se produzem sujeitos com marcas identificáveis, mesmo quando se encontram fora de seus muros. Como escreve Louro (1997, p.62), “é possível reconhecer que um rapaz cursou o colégio militar ou que um outro estudou num seminário [...] a partir de mínimos traços, de pequenos indícios, de um jeito de andar ou falar”. O corpo escolarizado carrega suas marcas — e o corpo militarizado, talvez, ainda mais.

Portanto, o eixo analítico aqui explorado permite compreender como as práticas cotidianas, os discursos institucionais e as normatizações silenciosas operam juntos na constituição das masculinidades militares. Cabe, então, desvelar esses dispositivos e tensionar suas lógicas, na esperança de abrir espaço para outras masculinidades possíveis — plurais, afetivas, críticas, libertas dos grilhões da virilidade compulsória e do ideal de força inabalável.

Experiências interseccionais: corpos dissidentes como modo de produzir resistências

Refletir sobre as masculinidades no contexto das escolas de formação militar exige ir além de uma análise que considere apenas o gênero como marcador isolado. É necessário compreender como diferentes sistemas de opressão — como o racismo, o classismo, a LGBT+fobia e o capacitismo — se articulam na produção das experiências vividas pelos sujeitos. A constituição das masculinidades nos espaços militarizados não ocorre de forma homogênea ou essencializada; pelo contrário, ela se dá a partir de relações de poder que hierarquizam determinados modos do ser homem e subalternizam outras. Como revelam os relatos desta pesquisa, marcadores como raça, classe, sexualidade, religião e geração moldam profundamente a forma como os corpos são percebidos, reconhecidos ou estigmatizados nesses espaços altamente normativos.

Para dar conta dessa complexidade, é necessário recorrer ao conceito de interseccionalidade, desenvolvido por Kimberlé Crenshaw (1989) e aprofundado por autoras como Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2020). Essa perspectiva permite compreender como os múltiplos eixos de opressão se cruzam, criando formas únicas de subalternização e resistência. A interseccionalidade, como enfatiza Bilge (2018), deve ser compreendida como uma “lente analítica e ferramenta política” no combate às múltiplas opressões herdadas da colonialidade, sendo capaz de promover uma agenda radical de justiça social. Ao olharmos para as experiências dos homens negros nas instituições militares sob essa lente, torna-se evidente que suas vulnerabilidades e resistências não podem ser compreendidas se descoladas das articulações entre raça, gênero e classe, que operam tanto na estrutura militar quanto nos corpos que por ela são atravessados.

Os relatos evidenciam como a masculinidade hegemônica é reproduzida como modelo legitimado institucionalmente, criando um padrão rígido a ser seguido. Rafael, por exemplo, reflete sobre a formação moralizante de sua infância, que ecoou em sua trajetória no quartel.

Minha família é bem voltada para a parte religiosa, então eu tive uma criação muito voltada para a parte do Cristianismo [...] daquilo que é certo ou errado, daquilo que é bom ou mau. [...] Hoje em dia, de antemão, eu me considero ateu, mas eu tive uma infância voltada para o Cristianismo. Eu cresci sobre essa doutrina.” Ele reconhece que essa educação reforçou um modelo machista de masculinidade: “eu fui muito machista durante minha infância. [...] Na minha visão de mundo, masculinidade é tipo você ser homem, viril, forte, não ter medo, essas

coisas. Seguindo aquele estereótipo de homem bem escroto mesmo.
(Rafael)

A fala de Rafael explicita como valores religiosos, mesmo que posteriormente negados, moldam subjetividades e mantêm a lógica da masculinidade como dureza e negação da sensibilidade.

Ao lado disso, o relato de João evidencia como mesmo aqueles que questionam ou refletem sobre a construção social das masculinidades ainda se veem atravessados por estereótipos difíceis de romper. Para ele, a masculinidade aparece antes como uma série de “ações predefinidas pela sociedade” do que como uma escolha livre ou fluida. Essa dimensão normativa se revela como uma força institucionalizada nos espaços militares, em que a diferença tende a ser silenciada ou hostilizada.

Os atravessamentos da masculinidade também operam geracionalmente, como destaca Romeu. Em sua fala, ele identifica um deslocamento em relação ao modelo que aprendeu na infância.

Divulgação
a Educarão

Eu acho que a minha geração sofreu uma ruptura cultural muito grande quanto à 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? (João)

Romeu recusa repetir com seus filhos os modelos violentos que sofreu:

[...] 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! (Romeu)

Sua fala revela um processo de reelaboração da masculinidade:

[...] hoje em dia, as crianças não são criadas como antigamente [...]. Então, para mim, um conceito mais arcaico de masculinidade engloba um conjunto de atitudes típicas, culturalmente atribuídas ao homem. (Romeu)

Nesse contexto, a interseccionalidade se apresenta como ferramenta analítica fundamental. Como apontam Michel Kimmel (1998) e Louro (2000), os significados da masculinidade variam conforme o tempo histórico, a localização cultural e os marcadores sociais que atravessam os sujeitos. Ser um homem negro, gay e militar de patentes mais baixas no Rio de Janeiro não é o mesmo que ser um homem branco, hétero e de patentes

mais altas das Forças Armadas. As formas de performar o masculino — e de sofrer ou resistir à sua normatividade — se reconfiguram nesses cruzamentos.

A estrutura militar tende a invisibilizar essas pluralidades, reforçando um ideal de masculinidade única e superior, que se legitima pela opressão dos corpos considerados desviantes. Essa hegemonia não atinge apenas sujeitos que fogem do modelo heteronormativo, mas todos aqueles que não performam a masculinidade da maneira “certa”. Como alerta Elizabeth Sara Lewis (2015), até mesmo homens heterossexuais podem ser estigmatizados caso não se alinhem integralmente ao padrão dominante.

Outro ponto que vale destaque, são as canções presentes nas escolas de formação militar, que não podem ser vistas apenas como parte de um repertório de incentivo ao condicionamento físico ou como recurso de ritmo nos treinamentos físicos militares (TFM). Elas operam como verdadeiros dispositivos pedagógicos de subjetivação, repetidos diariamente nos exercícios de marcha, corrida e ordem unida, de modo a naturalizar a lógica militar em seus praticantes. No interior dos quartéis, cantar não é apenas entoar palavras; é, sobretudo, produzir corpos que se movem em sincronia, que obedecem ao comando coletivo e que incorporam, de maneira quase automática, uma visão de mundo ancorada na disciplina, na hierarquia e no apagamento do eu singular em nome do corpo coletivo. Assim, cada verso repetido ritmicamente no esforço físico também atua no plano simbólico, instaurando modos de sentir e perceber que conformam a subjetividade militarizada.

Nesse contexto, a canção “Não Posso Parar”⁷ assume papel central, pois sintetiza em sua letra um princípio de funcionamento da pedagogia militar: a suspensão do pensamento crítico e reflexivo em nome da ação imediata. O verso “Se eu paro eu penso, se eu penso eu paro” é particularmente revelador, porque explicita a tentativa de bloqueio da reflexão individual como algo prejudicial à lógica militar. Pensar aparece como sinônimo de fraqueza, como obstáculo à eficiência e à continuidade da ação. A subjetividade militar, dessa forma, é moldada a partir da negação da pausa e da recusa da dúvida, como se o ato de refletir fosse incompatível com o ideal de prontidão e força. O comando internalizado na canção faz do corpo militarizado um corpo em movimento contínuo, um corpo que não pode parar sob pena de sentir, chorar ou se fragilizar. O que

⁷ A canção “Não Posso Parar”, não tem um autor específico identificado e é entoada nos Treinamentos Físicos Militares (TFM) nas Forças Armadas. Sua letra, marcada pela repetição rítmica, afirma: “Não, não, não posso parar / Se eu paro eu penso / Se eu penso eu paro / Não, não, não posso parar / Se eu paro eu penso / Se eu penso eu choro / Não, não é ruim seria melhor se fosse pior / Seria pior se fosse melhor”.

parece apenas um recurso para manter o ritmo da tropa, na verdade, revela-se como prática de controle subjetivo, reforçando a ideia de que questionar ou pensar é um risco para a ordem institucional.

Mais do que um simples canto de treinamento físico, o refrão opera como metáfora da própria pedagogia militarizante, que aposta na repetição e na automatização como formas de formação. O silenciamento da experiência e da escuta de si, já apontado por Larrosa (2014), ganha materialidade na música: ao desautorizar o pensamento, legitima-se a obediência cega; ao condenar a pausa, reforça-se o corpo disciplinado que se movimenta sem hesitar. Esse processo contribui para a produção de sujeitos que, ao longo de sua trajetória militar, aprendem a desconfiar de seus próprios sentimentos e a valorizar a dureza, a resistência e a insensibilidade como marcas da masculinidade idealizada. Nesse sentido, a canção não é um elemento acessório da cultura militar, mas um dispositivo que ensina a calar, a suportar e a seguir, mesmo diante do sofrimento. Ao ecoar nos corredores e pátios das escolas de formação, ela se inscreve nos corpos e mentes dos sujeitos, consolidando uma pedagogia da negação da experiência, uma pedagogia militarizante, que encontra nos relatos desta pesquisa, seus pontos de ruptura e também de resistência.

É nesse sentido que se pode falar em resistência. Ainda que por vezes silenciosa, a simples afirmação da diferença — seja ela sexual, racial, de classe ou geração — constitui um gesto contra-hegemônico. Ao ocuparem a escola militar com seus corpos diversos, os participantes não apenas tensionam a normatividade vigente, mas também revelam que há muitos modos possíveis de ser homem, mesmo dentro de instituições que ainda operam sob lógicas altamente disciplinadoras e exclucentes.

Essas resistências não se expressam, necessariamente, de maneira explícita ou organizada; muitas vezes, emergem nos gestos mínimos, nas recusas silenciosas, nos corpos que desviam da norma e insistem em existir com dignidade. O relato de João, ao falar sobre o uso do cabelo black power, evidencia como a presença de um corpo negro que afirma sua estética se transforma em alvo de escárnio e vigilância. Como destaca Djamila Ribeiro (2017), o corpo negro politizado — e isso inclui escolhas estéticas como o cabelo — é lido socialmente como afronta, como excesso. Não se trata apenas de um cabelo fora do padrão, mas de uma existência que, ao se afirmar, desorganiza a lógica racial que busca conter, silenciar e neutralizar presenças negras em espaços tradicionalmente brancos. A vigilância que recai sobre João, portanto, é parte de um

projeto que pretende manter o corpo negro em posição de submissão, de apaziguamento, mesmo quando este está, formalmente, em conformidade com as normas da instituição.

A denúncia feita por João explicita o que Silvio Luiz de Almeida (2019) define como funcionamento estrutural do racismo: uma racionalidade que organiza o cotidiano e produz, continuamente, o lugar da branquitude como norma silenciosa e da negritude como desvio. Nesse sentido, o constrangimento vivido por ele não é um fato isolado, mas expressão de uma pedagogia racial do poder que, como afirma Rolf Ribeiro de Souza (2009), molda as expectativas sobre o que pode ou não ser um “homem de verdade”, um “militar exemplar”. A estética negra, especialmente quando celebrada e assumida, ameaça esse pacto da branquitude (Bento, 2002), por isso precisa ser ridicularizada, tornada objeto de chacota. Ao resistir, mesmo que apenas com um questionamento direto, João produz uma fissura: não apenas responde ao ataque, mas inscreve seu corpo negro como presença política — e, portanto, pedagógica — no coração de uma instituição que historicamente o marginaliza.

Michele traz uma camada ainda mais complexa à discussão, expondo as violências enfrentadas por uma mulher trans em um espaço rigidamente cisheteronormativo.

Fomos fazer ordem unida na chuva [...] como já tenho seios... caiu aquela chuva por cima dos meus seios e dava pra ver nítido o meu peito [...] todo mundo da minha companhia e da companhia do lado paravam pra olhar, riam, falavam: Nossa! E esse peitinho gostoso! (Michele)

Ao tentar proteger o próprio corpo, Michele era impedida pela rigidez da disciplina: “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.” Sua dor e constrangimento, muitas vezes silenciados, atravessam o relato:

[...] 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 me sinto. Mas, às vezes, eu não consigo, eu travo [...] me constrange, eu acho que me fere de alguma forma que eu não quero falar. (Michele)

A experiência se agrava na natação:

[...] sou obrigada a botar sunga, porque eu sou reconhecida como militar do gênero masculino e eu fico com os seios para fora [...] e as próprias instrutoras também olham [...] não têm nenhum pontinho de sororidade. (Michele)

Ela encarna, assim, a impossibilidade da norma dar conta da diversidade dos corpos e, ainda assim, insiste em permanecer — sua existência é resistência.

A partir desses relatos, percebe-se como os espaços de formação militar, mesmo sendo instituições de ensino, produzem sentidos que vão além do aprendizado técnico ou disciplinar. Como afirma Louro (1997), é preciso estar atento aos sons, aos cheiros, aos ritmos, às paredes, aos silêncios: tudo na escola produz sentidos. As práticas pedagógicas desses espaços, portanto, não são neutras. O cotidiano das escolas de formação revela que há um investimento contínuo na fabricação de um sujeito específico — disciplinado, masculino, viril, patriota, heterossexual, e, frequentemente, branco. Aqueles que se desviam minimamente disso são ensinados a se envergonhar, a esconder, a recuar.

As pedagogias militarizantes, como se viu, moldam os corpos por dentro. Os gestos, os olhares, os modos de andar e falar, tudo é ensinado, monitorado, corrigido. O relato sobre os banhos coletivos e a vigilância dos gestos “excessivamente afeminados” denuncia uma prática institucionalizada de cerceamento da individualidade. E quando esse controle é contestado — seja com uma pergunta, um gesto de recusa, ou até mesmo com um silêncio estratégico — a tensão se instala. O Coronel que zomba de João, mas se cala ao ser confrontado, revela não apenas o autoritarismo que sustenta essas práticas, mas também sua fragilidade quando expostas à luz da crítica.

Ao tensionar essas experiências com os aportes de Louro (1997; 2000), Bento (2008) e Larrosa (2014), percebe-se que a masculinidade construída nesses espaços não é apenas um reflexo de uma cultura militar, mas uma tecnologia pedagógica que atravessa subjetividades. Por fim, o que os relatos aqui analisados nos dizem é que, ainda que o modelo hegemônico de masculinidade tente se manter, há rachaduras. Há vozes que desafiam, corpos que resistem, sujeitos que não se calam. E talvez seja justamente nesse espaço do incômodo, da dor e da não conformidade que surjam as possibilidades mais potentes de transformação.

Raça, hierarquia e poder: quartéis como modo de produzir silêncios

As instituições militares, sustentadas por pilares como disciplina e hierarquia, apresentam-se como espaços em que a normatização das condutas e dos corpos opera de modo intenso. Contudo, quando olhamos com mais atenção para quem são os sujeitos que habitam esses espaços, torna-se evidente que tais estruturas não agem de forma homogênea — ao contrário, seus efeitos são atravessados por marcadores como raça,

gênero e sexualidade, compondo um cenário de tensões e exclusões nem sempre verbalizadas.

Como destaca Foucault (1987), a disciplina é um mecanismo de controle que opera sobre os corpos, impondo-lhes utilidade e docilidade. Essa pedagogia militarizante, que “fabrica indivíduos” (Foucault, 1987), é ainda mais intensa em sujeitos cujos corpos fogem à norma hegemônica. É nesse ponto que o marcador racial assume papel central: homens negros, mesmo quando investidos da farda e da autoridade que ela confere, continuam ocupando posições limítrofes dentro das estruturas de poder.

Os relatos dos sujeitos da pesquisa revelam que o racismo nos quartéis, embora raramente se apresente de forma escancarada, estrutura silenciosamente as relações cotidianas. A começar pela própria forma como os sujeitos se reconhecem racialmente. Romeu, por exemplo, afirma: “Para mim, eu sou negro, mas na minha certidão está pardo...”, evidenciando os efeitos da ambiguidade racial promovida por um sistema que nomeia, hierarquiza e invisibiliza a negritude por meio de eufemismos e classificações diluídas. Essa ambivalência nos modos de nomeação racial atua como estratégia de diluição da identidade negra, reforçando hierarquias raciais que operam silenciosamente.

Essa dinâmica é especialmente presente nas regiões amazônicas, onde, como discutem Mônica Conrado, Marilu Campelo e Alan Ribeiro (2023), os discursos da “morenidade” funcionam como metáforas que borram e desautorizam a negritude, criando zonas ambíguas de pertencimento racial. Os autores mostram como a morenidade, em vez de afirmar uma identidade mestiça legítima, opera frequentemente como mecanismo de distanciamento simbólico da negritude, em um contexto onde a população negra é marcada por processos históricos de apagamento e subalternização.

Ainda que Romeu diga nunca ter vivenciado situações explícitas de racismo, o modo como escolhe as palavras e a cautela ao se referir à instituição militar indicam a presença de um ambiente de vigilância simbólica. A experiência narrada por João reforça essa leitura: ao mencionar o hábito de contar quantos oficiais negros estavam presentes em cada novo quartel, ele evidencia como o corpo negro ainda é exceção nos espaços de mando. Em suas palavras: “Sempre foi assim, desde a faculdade [...] me incomodava o fato de terem poucos alunos pretos.” A inquietação provocada por essa sub-representação racial reforça a existência de uma lógica institucional que restringe a presença negra em posições de poder, mesmo em espaços onde a diversidade regional parece ser valorizada.

Essas experiências se articulam com o que Souza (2013) aponta como a marginalização da masculinidade negra em relação à hegemonia branca ocidental.

Segundo o autor, os homens negros, mesmo performando masculinidades consideradas adequadas aos valores militares — como força, coragem e honra — continuam sendo vistos como sujeitos desviantes, exigindo deles um constante esforço de reafirmação. Como João afirma, “nunca dei nenhum tipo de abertura para os superiores [...] era extremamente profissional mesmo”, numa clara tentativa de neutralizar qualquer possibilidade de questionamento racial a partir de uma postura disciplinada e tecnicamente impecável.

Por fim, as falas indicam que, ao lado da rigidez disciplinar, opera uma hierarquia simbólica racializada e regionalizada. Romeu relata o caso vivido por uma amiga em uma das Forças Armadas:

[...] enquanto estacionava o carro, dentro do quartel, ela pediu que um coronel chegassem 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! (Romeu)

Diante da agressão, Romeu a incentivou a denunciar: “ela realmente foi no subcomando, na delegacia [...] ela abriu sindicância, ela não deixou barato, deu uma dor de cabeça para o cara.”

A fala evidencia que o enfrentamento ao machismo e à xenofobia nas Forças Armadas ainda depende de iniciativas individuais, não sendo parte de uma política institucional clara. “Essa foi uma cena de machismo que eu achei... assim, deu vontade de ir lá e bater no cara.” O silêncio institucional, neste caso, legitima e perpetua as violências simbólicas em nome da hierarquia.

Além disso, a autoimagem positiva das instituições em relação à diversidade, como expressa por Romeu ao dizer que “no nosso período de formação a gente lida com pessoas do Brasil todo”, convive com práticas concretas de exclusão e naturalização da desigualdade. A pluralidade cultural evocada pelo discurso oficial não impede que práticas racistas se mantenham, muitas vezes mascaradas sob a suposta neutralidade da disciplina e da hierarquia.

O próprio silêncio sobre o racismo — ou sua negação — é parte constitutiva do seu funcionamento. Como afirma Almeida (2019), o racismo estrutural não se sustenta apenas por ações individuais, mas por um conjunto de práticas institucionais, simbólicas e subjetivas que naturalizam a desigualdade racial, muitas vezes sem que seus agentes percebam que estão reproduzindo tais dinâmicas. João, por exemplo, ouve de terceiros

que seu chefe é racista, mas nunca presencia atos explícitos. Já Romeu percebe, em retrospecto, olhares enviesados e discriminações que antes não conseguia nomear. São experiências que não precisam de gritos ou ofensas para ferir: basta o gesto sutil, a ausência de pares raciais, a diferença de tratamento. O racismo, nesses casos, não se apresenta como exceção, mas como norma silenciosa, operando no cotidiano como um filtro que determina quem pode ou não pertencer plenamente a determinados espaços.

Nessa perspectiva, as relações de poder nos quartéis não são apenas verticais ou hierárquicas em termos de patentes. Elas são transversais, moldadas por processos históricos de racialização, de exclusão e de silenciamento. A militarização da educação e a formação de sujeitos nas escolas militares, como bem pontua Bento (2011), integram um projeto maior de conformação dos corpos — um projeto que busca docilidade, previsibilidade e adesão a uma norma que é, em última instância, branca, masculina, heteronormativa e autoritária.

A análise dessas intersecções entre raça e poder nos espaços militares aponta, portanto, para a urgência de tensionar a falsa neutralidade que ainda sustenta a cultura militar. Afinal, como destacam Lacé, Santos e Nogueira (2019), os efeitos dessa lógica de padronização vão muito além da estética disciplinar: interferem diretamente na constituição das identidades sociais dos sujeitos e reforçam desigualdades históricas que a farda, por si só, não consegue (nem quer) apagar.

A partir dessas experiências, evidencia-se que o ambiente militar constrói subjetividades não apenas pelo conteúdo formal de seus regulamentos, mas sobretudo pelas práticas cotidianas que impõem formas específicas de ser e estar no mundo. Como apontado por Louro (1997, p.59), é no "fazer cotidiano escolar" — e aqui estendido às escolas de formação militar — que os sujeitos são moldados: nos gestos, nos sons, nos silêncios e nos espaços que habitam. Isso implica reconhecer que os quartéis não são apenas lugares de instrução técnica ou física, mas ambientes profundamente simbólicos, onde as formas de percepção racial e os jogos de poder atuam de maneira silenciosa e contínua. A rigidez das rotinas, a distribuição desigual de autoridade e os discursos disciplinadores ajudam a constituir um tipo específico de sujeito militar — e, ao mesmo tempo, apontam para quem *não* pode ser plenamente esse sujeito, como demonstram as experiências de Michele, Rafael, Romeu e João.

Considerações Finais

A experiência corporal nas escolas militares revela-se como elemento central na constituição de um modelo específico de masculinidade, operado por meio de práticas pedagógicas marcadas pela rigidez disciplinar, hierarquia e negação das diferenças. A pesquisa aqui apresentada permitiu compreender como essas pedagogias, mesmo quando sutis e naturalizadas, atuam no controle dos corpos e na imposição de padrões de comportamento, afetando diretamente os modos de ser e existir dos sujeitos que atravessam esses espaços.

Contudo, mesmo em ambientes altamente regulados, onde a ordem se inscreve nos gestos, nas falas e até nos silêncios, os corpos não são passivos. Eles negociam, tensionam e resistem. Ao longo das conversas com os participantes da pesquisa, foi possível perceber que, mesmo dentro da estrutura militar, há sujeitos que contrariam normas, desafiam estereótipos e constroem outros modos de ser homem. São vozes que se recusam a performar uma masculinidade hegemônica e autoritária, e que, por isso, abrem rachaduras nos muros simbólicos dos quartéis.

O presente estudo contribui, portanto, para o campo da educação ao evidenciar como a formação escolar — inclusive aquela presente em instituições militares — está implicada na produção de sentidos sobre o masculino. Ao abordar os quartéis como espaços formativos, o artigo amplia o escopo dos debates sobre gênero e sexualidade, tensionando a ideia de neutralidade dessas instituições e evidenciando sua responsabilidade social na formação de sujeitos mais conscientes e plurais. A presença de vozes como a de Michele, por exemplo, desafia os padrões cisnormativos impostos e sinaliza a urgência de debates mais profundos sobre as vivências de pessoas trans nos espaços militares.

O diálogo com os participantes também revelou as marcas da racialização nos processos formativos, principalmente na experiência dos homens negros. Seja pela hipersexualização, pela sub-representação nos postos de comando ou pela vigilância constante a que seus corpos são submetidos, fica evidente que o racismo estrutural atravessa as instituições militares de forma contundente. Essas marcas não são apenas simbólicas: elas interferem na autoestima, na trajetória profissional e na forma como esses sujeitos constroem suas masculinidades. Nesse sentido, pensar a interseccionalidade entre gênero, raça e poder nos quartéis torna-se não apenas necessário, mas urgente.

Por fim, a pesquisa também se configura como uma travessia pessoal de um dos autores, mas ganha caráter coletivo a partir das relações com o orientador e com os demais participantes do Grupo de Pesquisa NuDES (Núcleo de Estudos e Pesquisas Diferenças, Educação, Gêneros e Sexualidades). A partir da análise dos relatos, reafirma-se o compromisso com uma educação que reconheça as diferenças e combata as violências simbólicas e institucionais ainda persistentes. Enquanto homem negro, gay e ex-militar, o pesquisador comprehende que seu corpo carrega significados que ultrapassam a dimensão individual. Pesquisar masculinidades é, nesse sentido, um gesto político de autoconhecimento e resistência. Se estar militar representou uma condição, ser sujeito é um direito que nenhuma farda pode apagar. A farda pode vestir o corpo, mas não pode silenciar a experiência — e é ela, a experiência, que continuará movendo inquietações, reflexões e lutas por uma sociedade mais justa, diversa e livre.

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BEIRAS, Adriano; LODETTI, Alex; CABRAL, Arthur Grimm.; TONELI, Maria Juracy Filgueiras.; RAIMUNDO, Pablo. Gênero e super-heróis: o traçado do corpo masculino pela norma. *Psicologia & Sociedade*, 19(3), 62–67.
<https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000300010>
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 336, maio-ago. 2011.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2020.
- CONNELL, Raewyn W. *Masculinities*. Berkeley, CA: University of California Press, 1995.
- CONNELL, Raewyn W. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995.
- CONNELL, Raewyn W. La organización social de la masculinidad. In: VALDÉS, T.; OLAVARRÍA, J. (Orgs.). *Masculinidad/es*. Santiago, Chile: FLACSO/ISIS Internacional, Ediciones de las Mujeres, 1997. p. 1-25.
- CONNELL, Raewyn W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 424, jan.-abr. 2013.

CONRADO, Mônica; CAMPELO, Marilu; RIBEIRO, Alan. Metáforas da cor: morenidade e territórios da negritude nas construções de identidades negras na Amazônia paraense. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 52, p. 1–34, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21886>. Acesso em: 16 jul. 2025. <https://doi.org/10.9771/aa.v0i52.21886>.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, v. 1989, n. 1, art. 8, p. 139–167, 1989.

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

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).

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. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 648-666, set./dez. 2019.

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

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. In: *V Colóquio de Estudos de Homens e Masculinidades*, Santiago de Chile, 14-16 jan. 2015.

PRIORE, Mary del; AMANTINO, Márcia. *História dos homens no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

RESTIER, Henrique da Costa Souza, O mal-estar da masculinidade negra contemporânea. *Aldeia Nagô*, 2021. Disponível em: <https://aldeianago.com.br/o-mal-estar-da-masculinidade-negra-contemporanea-por-henrique-restier-da-costa-souza/>. Acesso em: 16 jul. 2025.

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

SANTOS, Eduardo Júnio Ferreira; ALVES, Miriam Fábia. Militarização da educação pública no Brasil em 2019: análise do cenário nacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 52, e09144, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053149144>. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Q8YbVcW5YXzhm3f56YbVRpg/?lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2025.

SERPA, Andréa. 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, Luciana Aparecida Siqueira; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Masculinidades no contexto escolar: como a temática é abordada em artigos publicados em dossiês de periódicos nacionais. *Revista Diversidade e Educação*, Rio Grande: RS, v. 7 n. 2: Dossiê Masculinidade em pauta: diversidade em debate, 2019.

SOUZA, Rolf Ribeiro de. Falomaquia: homens negros e brancos e a luta pelo prestígio da masculinidade em uma sociedade do Ocidente. *Niterói*, n. 34, p. 35-52, 1º sem. 2013.

VEIGA, Lucas. Além de preto é gay: as diásporas da bixa preta. In: RESTIER, Henrique; SOUZA, Rolf Malungo de (Orgs.). *Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades*. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2019.

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

Recebido em setembro de 2025.

Aprovado em setembro de 2025.