



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO**

PERYCLES EMMANOEL GOMES DE MACEDO

**ONDE ESTÃO OS MENINOS DA ESCOLA? Reflexo da construção das
masculinidades no processo de evasão escolar dos homens**

CARUARU

2024

PERYCLES EMMANOEL GOMES DE MACEDO

ONDE ESTÃO OS MENINOS DA ESCOLA? Reflexo da construção das masculinidades no processo de evasão escolar dos homens

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea. Área de concentração: Educação Contemporânea.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda.

CARUARU

2024

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

M141o Macedo, Perycles Emmanoel Gomes de.
Onde estão os meninos da escola? Reflexão da construção das masculinidades no processo de evasão escolar dos homens. / Perycles Emmanoel Gomes de Macedo. - 2024.
185 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2024.
Inclui Referências.

1. Homens – Caruaru (PE). 2. Masculinidade- Caruaru (PE). 3. Identidade de gênero -Caruaru (PE). 4. Evasão escolar – Caruaru (PE). I. Miranda, Marcelo Henrique Gonçalves de (Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2024-013)

PERYCLES EMMANOEL GOMES DE MACEDO

ONDE ESTÃO OS MENINOS DA ESCOLA? Reflexo da construção das masculinidades no processo de evasão escolar dos homens

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea. Área de concentração: Educação Contemporânea.

Aprovada em: 23 / 02 / 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^a Dr^a Allene Carvalho Lage (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Elton Bruno Soares de Siqueira (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Dedico este estudo a Gildeon de Moncler, meu irmão e, ele também, um menino que se perdeu da escola, mas que, diferente de mim, não conseguiu encontrar um caminho de volta, já que foi vítima fatal da homofobia que o transformou em estatística no ano de 2003, quando tinha trinta e três anos. Homenagear com uma dissertação um homem que não conseguiu estudar é um gesto insurgente – uma maneira de dizer para mim mesmo e para outros meninos que, apesar de todas as adversidades, é possível dizer sim à vida. O sentido de nossas pesquisas e de nosso ativismo é construir um mundo onde todas as vidas sejam enlutáveis, no qual histórias como a sua não se repitam, meu irmão. Obrigado!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas envolvidas na elaboração e no desenvolvimento das Políticas de Interiorização das Universidades Federais e das Políticas Afirmativas do Ensino Superior. Sem vocês nem consigo imaginar onde nós estaríamos – a história mostrará que temos lutado o bom combate!

À Profª Drª Allene Carvalho Lage, por me escolher e apostar em mim, por dividir comigo mais do que as páginas dos livros são capazes de transmitir.

Ao CNPq por me permitir à iniciação científica que acabou me trazendo até o mestrado.

Ao Prof. Dr. Marcelo Miranda, orientador deste trabalho, por me acompanhar ao longo desses dois anos.

À FACEPE pela bolsa que me permitiu vivenciar essa imersão de maneira tranquila e totalmente devotada.

Ao prof. Dr. João Luís da Silva, pela interlocução paciente que marcou de maneira decisiva a elaboração de cada uma das ideias que compõem este estudo.

Ao prof. Dr. Bruno Siqueira, por suas inestimáveis contribuições, por seu olhar assertivo, bem como por sua leitura atenta, sensível e afirmativa.

A Tássio Willker por abraçar minha proposta e o desafio de ilustrar homens tão imperfeitos quanto aqueles que transitam entre nós no mundo da vida.

Aos meninos da escola – por confiarem a mim suas histórias e suas fugas que também são, na verdade, as minhas – estamos juntos!

RESUMO

Os estudos de masculinidades começaram a se configurar no cenário acadêmico entre as décadas de 1970 e 1980 e se fundamentavam, principalmente, na desconstrução da ideia de homem universal – sujeito necessariamente heterossexual, branco, provedor, forte, viril, competitivo, violento e autocentrado. As principais compreensões teóricas a respeito das masculinidades assinalam esse construto cultural como uma configuração de práticas em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. A partir das contribuições dos estudos plurais de gênero, ou seja, os estudos queer, optamos por compreender as masculinidades como práticas performativas que conferem significado viril aos corpos generificados no interior de um determinado quadro de inteligibilidade cultural. Os homens são a maioria envolvida em acidentes fatais, homicídios e suicídios, bem como são a maioria entre os casos de insucesso escolar e entre aqueles que abandonam e evadem da escola. A associação entre trabalho, defasagem, evasão ou abandono escolar dos rapazes, embora relevante, não pode ser apontada como único, nem mesmo como o mais significativo dos fatores. Por evasão escolar compreendemos os fenômenos ligados ao não permanecer, ao ser impedido e ao permanecer sem esmero no espaço escolar, seja esse afastamento motivado pelas adversidades da vida ou pela expulsão compulsória que se apresenta como evasão. Nossa pergunta condutora é: que elementos, associados à construção das masculinidades, contribuíram com o quadro de evasão escolar dos homens na cidade de Caruaru-PE? O percurso metodológico do presente estudo foi elaborado a partir de uma abordagem qualitativa. O estudo é de natureza exploratória. Participaram desta pesquisa cinco homens matriculados/egressos nos cursos de licenciatura da UFPE-CAA que tenham vivido e superado o fenômeno da evasão escolar em suas trajetórias pregressas no Ensino Básico. Utilizamos a entrevista semiestruturada para a obtenção dos dados empíricos que foram analisados a partir da análise de discurso foucaultiana. Os resultados da pesquisa apontam que os principais motivos de evasão ligados à construção das masculinidades são três: (1) a necessidade de honrar os parâmetros estabelecidos pelas formações discursivas de masculinidades; (2) as formas de violência escolar que destituem os meninos do *status* de homens e (3) a noção de que o homem se realiza muito mais em outros espaços do que na escola.

Palavras-chave: homens; masculinidades; gênero; evasão escolar.

RESÚMEN

Los estudios sobre masculinidades comenzaron a tomar forma en el ámbito académico entre las décadas de 1970 y 1980, fundamentándose principalmente en la deconstrucción de la idea del hombre universal: un sujeto necesariamente heterosexual, blanco, proveedor, fuerte, viril, competitivo, violento y centrado en sí mismo. Las principales comprensiones teóricas sobre las masculinidades señalan este constructo cultural como una configuración de prácticas en torno a la posición de los hombres en la estructura de las relaciones de género. A partir de las contribuciones de los estudios de género plurales, es decir, los estudios queer, optamos por entender las masculinidades como prácticas performativas que otorgan significado viril a los cuerpos marcados por el género dentro de un marco específico de inteligibilidad cultural. Los hombres son la mayoría involucrada en accidentes fatales, homicidios y suicidios, así como son la mayoría en casos de fracaso escolar y entre aquellos que abandonan la escuela. Aunque la asociación entre trabajo, rezago educativo, deserción o abandono escolar de los chicos es relevante, no puede señalarse como único, ni siquiera como el factor más significativo. Por deserción escolar entendemos los fenómenos relacionados con no permanecer, ser impedido y permanecer sin interés en el espacio escolar, ya sea por adversidades de la vida o por expulsión compulsoria que se presenta como deserción. Nuestra pregunta guía es: ¿qué elementos, asociados a la construcción de las masculinidades, contribuyeron al panorama de deserción escolar de los hombres en la ciudad de Caruaru-PE? El enfoque metodológico de este estudio se diseñó desde una perspectiva cualitativa y es de naturaleza exploratoria. Participaron en esta investigación cinco hombres matriculados/egresados en los cursos de licenciatura de la UFPE-CAA que hayan experimentado y superado el fenómeno de la deserción escolar en sus trayectorias previas en la Educación Básica. Utilizamos la entrevista semiestructurada para obtener datos empíricos, que fueron analizados mediante el análisis del discurso de Michel Foucault. Los resultados de la investigación señalan que los principales motivos de deserción relacionados con la construcción de las masculinidades son tres: (1) la necesidad de honrar los parámetros establecidos por los discursos sobre masculinidades; (2) las formas de violencia escolar que privan a los chicos del estatus de hombres; y (3) la noción de que el hombre se realiza mucho más en otros espacios que en la escuela.

Palabras clave: hombres; masculinidades; género; deserción escolar.

ABSTRACT

The studies on masculinities began to take shape in the academic scene between the 1970s and 1980s and were primarily based on the deconstruction of the idea of the universal man – necessarily heterosexual, white, provider, strong, virile, competitive, violent, and self-centered. The main theoretical understandings regarding masculinities highlight this cultural construct as a configuration of practices around men's position in the structure of gender relations. Building on the contributions of plural gender studies, namely queer studies, we choose to understand masculinities as performative practices that confer a virile meaning to bodies marked by gender within a specific framework of cultural intelligibility. Men are the majority involved in fatal accidents, homicides, and suicides, as well as the majority in cases of academic failure and among those who drop out or evade school. The association between work, academic lag, evasion, or school dropout among boys, while relevant, cannot be pointed out as the sole or even the most significant factors. By school evasion, we understand phenomena related to not staying, being prevented, and remaining without diligence in the school space, whether this withdrawal is motivated by life adversities or compulsory expulsion that presents itself as evasion. Our guiding question is: what elements, associated with the construction of masculinities, contributed to the pattern of school evasion among men in the city of Caruaru-PE? The methodological approach of this study was developed based on a qualitative approach. The study is exploratory in nature. Five men enrolled/graduated in the teaching degree courses at UFPE-CAA who have experienced and overcome the phenomenon of school evasion in their past trajectories in Basic Education participated in this research. We used semi-structured interviews to obtain empirical data, which were analyzed through Foucauldian discourse analysis. The research results indicate that the main reasons for evasion linked to the construction of masculinities are three: (1) the need to honor the parameters established by discourses on masculinities; (2) forms of school violence that strip boys of the status of men, and (3) the notion that men fulfill themselves much more in other spaces than in school.

Keywords: men; masculinities; gender; school evasion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Ecce homines n° 1</i> . 3&6b sobre A4. Tássio Willker	14
Figura 2 - <i>Ecce homines n° 2</i> . 3&6b sobre A4. Tássio Willker	30
Figura 3 - <i>Ecce homines n° 3</i> . 3&6b sobre A4. Tássio Willker	50
Figura 4 - <i>Ecce homines n° 4</i> . 3&6b sobre A4. Tássio Willker.....	99
Figura 5 - <i>Ecce homines n° 5</i> . 3&6b sobre A4. Tássio Willker.....	113
Figura 6 - Compressões dos entrevistados sobre masculinidades.....	130
Figura 7 - Evasão escolar masculina na trajetória dos meninos da escola.....	161
Figura 8 - <i>Ecce homines n° 6</i> . 3&6b sobre A4. Tássio Willker	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e Teses encontradas no BDTD entre 2017 e 2021.....	38
--	----

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MNPEF	Programa de Pós-Graduação em Gestão, Inovação e Consumo e o Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física
OMS	Organização Mundial de Saúde
PPGECAM	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil e Ambiental
PPGECM	Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática
PPGEcon	Programa de Pós-Graduação em Economia
PPGEduc	Programa de Pós-Graduação em Educação contemporânea
PPGEP-CAA	Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção
PT	Partido dos Trabalhadores
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	Nota sobre a linguagem.....	15
1.2	Considerações iniciais.....	16
1.3	Algumas justificativas.....	26
1.4	Objetivos.....	28
1.4.1	<i>Objetivo geral.....</i>	28
1.4.2	<i>Objetivos específicos.....</i>	29
2	MASCULINIDADES: A UNIVERSAL, A RELACIONAL E A PLURAL (UM ESTADO DO CONHECIMENTO).....	30
2.1	Um percurso histórico-teórico dos estudos de gênero.....	33
2.2	Análise dos textos selecionados.....	37
2.3	Novas perspectivas para os estudos de homens.....	47
3	HOMENS, MASCULINIDADES E EVASÃO ESCOLAR.....	50
3.1	Masculinidades: não saber sobre si e ascese filosófica.....	51
3.2	Homens: uma materialização performativa.....	68
3.3	Evasão escolar masculina: por que os craques só correm atrás de bola?.....	85
4	METODOLOGIA.....	99
4.1	Abordagem da pesquisa.....	103
4.2	Tipo ou finalidade do estudo.....	105
4.3	Delimitação e sujeitos participantes da pesquisa.....	105
4.4	Técnica de coleta de dados.....	108
4.5	Análise e sistematização dos dados	109
5	<i>ECCE HOMINES: O QUE NOS DIZEM OS MENINOS DA ESCOLA?.....</i>	113
5.1	Não saber sobre si na trajetória dos meninos da escola – um dispositivo de produção da ignorância.....	117
5.2	Masculinidades na trajetória dos meninos da escola.....	127
5.3	Evasão escolar na trajetória dos meninos da escola.....	145
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
	REFERÊNCIAS.....	173
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	182

APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO E	183
CONFIDENCIALIDADE.....	
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E	184
ESCLARECIDO.....	

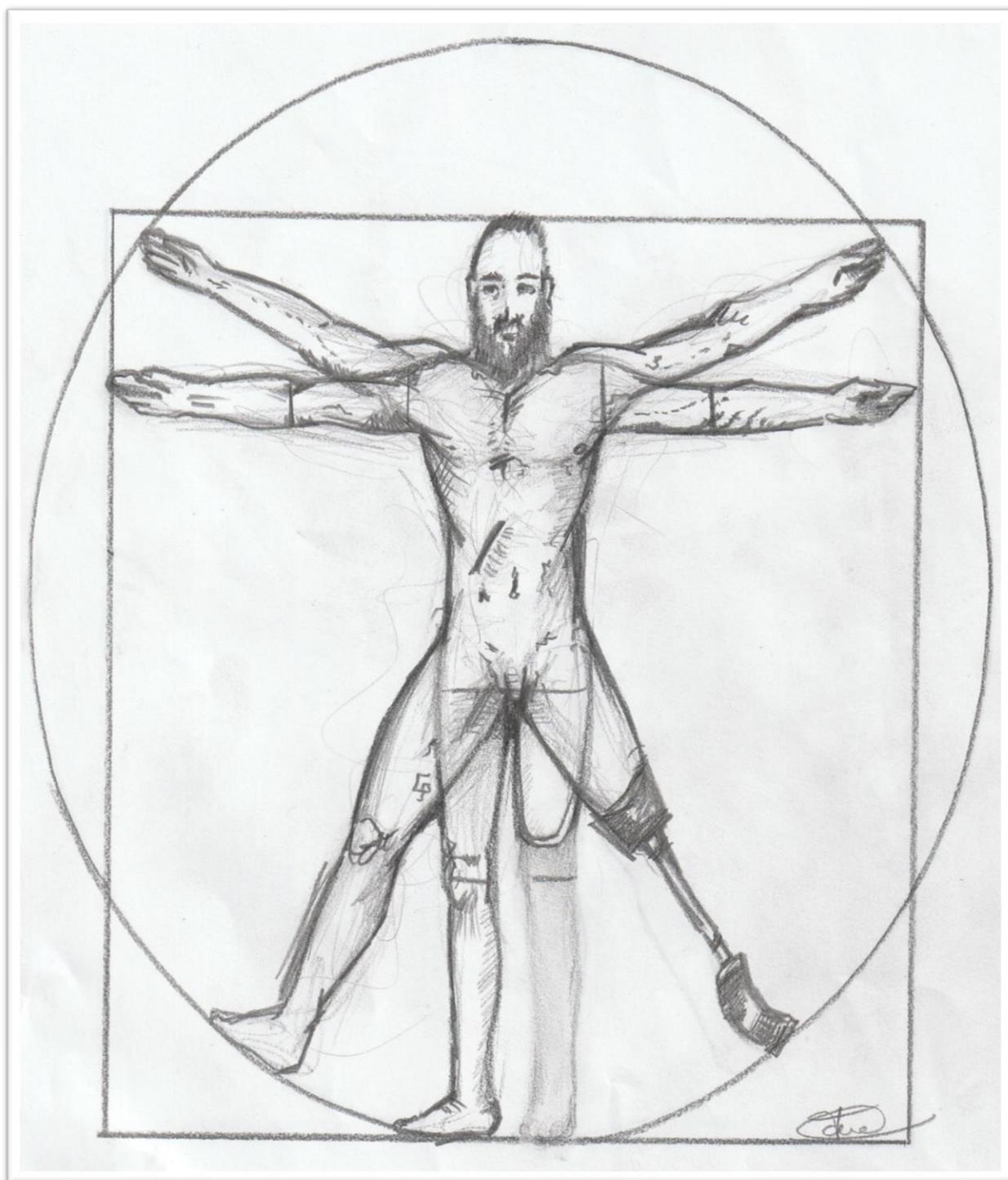


Figura 1 - *Ecce homines n° 1. 3&6b* sobre A4. Tássio Willker.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Nota sobre a linguagem

A ideia de que tanto a realidade quanto os conhecimentos sobre ela produzidos são construções discursivamente marcadas e que, portanto, só podem ser elaboradas através dos discursos, engendrou um cuidado inédito com relação à forma como lidamos com nossas palavras. Esse cuidado me parece muito bem-vindo, já que pretende reconhecer o caráter de prática social que reside na linguagem. A partir das contribuições teóricas das feministas a linguagem androcêntrica viu posta em questão sua suposta naturalidade e acabou se tornando alvo de críticas e de pesquisas significativamente relevantes. Assim, uma série de estratégias floresceu no sentido de contornar esse aspecto capcioso da língua e da cultura do Brasil que é o plural masculino. Contudo, percebo que o uso excessivo de barras para indicar tanto o masculino quanto o feminino, a repetição lado a lado de pronomes e adjetivos em mais de um gênero, a adoção de “x” ou “@”, ou ainda o uso do pronome neutro – estratégias tão recorrentes nos estudos de gênero – tendem a deixar os textos mecânicos, enfadonhos e desprovidos de capacidade de engajar. Os escritos acadêmicos são recorrentemente acusados de usarem uma linguagem demasiado distante do alcance de grande parte da população. Testemunho que esse tipo de artifício ao qual me refiro, ainda que legítimo – já que propõe o reconhecimento de parcelas importantes da população – corre o risco de tornar ainda maior essa distância. Em seu livro *Carta de uma Orientadora*, Debora Diniz (2013) adota um posicionamento interessante diante dessa questão: escolhe, por coerência à sua própria existência, escrever no feminino. Considero o feminino plural elegante e subversivo. Mas o que fazer quando sua existência não se inscreve majoritariamente no feminino e quando você desenvolve um estudo sobre homens? Penso, como a feminista brasileira, que a subversão tem maiores chances de se constituir em alternativa inteligível à medida que ocorre dentro das normas, caso contrário, corre-se o risco de se aproximar da lógica do improvisado. Portanto, escreverei, por vezes no masculino, por vezes no feminino. Escrever no masculino pode ser bastante subversivo em alguns momentos, assim como fazê-lo no feminino em outras ocasiões. Outras vezes repetirei os pronomes e adjetivos no masculino e feminino, assim como tentarei, tanto quanto possível, fazer arrefecerem as binaridades de gênero em meu texto. Me esforçarei para que essa estratégia não comprometa sua fluidez nem aniquile suas possibilidades estéticas, pois acredito que o conhecimento, assim como a subversão, precisa andar de mãos dadas com o carisma.

1.2 Considerações iniciais

Caso não seja um espaço amplo de realização, a escola se converterá em um dispêndio infértil de energia e vitalidade – um lugar onde não se deve permanecer. Os altos índices de evasão escolar dos homens, no Brasil e em parte do mundo, denotam que, ao invés de se constituir como espaço de construção das diversas possibilidades de afirmação da vida, a escola tem se apresentado, para um número significativo desses sujeitos, muito mais como arena de disputa – onde a qualquer momento o fracasso pode ser atestado, como desperdício inócuo de esforços – já que não é vista como veículo de mobilidade econômica/social, como gabinete judiciário – onde uma diversa gama de identidades e expressões do ser homem são questionadas, inqueridas, julgadas e negadas, enfim, como uma experiência que não vale a pena ser vivida. Enxergo que esse misto de percepções, que atestam os aspectos negadores do espaço educativo, é um dos principais elementos que constroem a cultura anti-escola, denunciada por autores como Carrito e Araujo (2011) e Silva (2018), a qual é compartilhada, sobretudo, por homens.

A reflexão sobre os possíveis significados da escola me lembra que a disputa pela ocupação do espaço educativo em seus diversos níveis, foi um dos principais eixos das reivindicações feministas no Brasil, desde a segunda metade do século XIX, até a superação do hiato educacional de gênero – fato que se deu no transcorrer da década de 1980. Isso porque essas primeiras ativistas viam na educação formal um meio para sua realização pessoal, econômica e social (Hahner, 2003; Alves; Beltrão, 2009). Portanto, interrogo a respeito dos diferentes discursos que, de um lado, provocaram as mulheres e posteriormente outros sujeitos a empreender essa disputa pelo espaço educativo reconhecendo-o como lócus de realização enquanto, por outro lado, assinalaram, para tantos homens, este mesmo espaço como um lugar onde tal realização não ocorre e, portanto, onde não se deve permanecer. Me pergunto sobre os possíveis motivos pelos quais, a partir das contribuições dos feminismos, diversos sujeitos se permitiram vivenciar um movimento de autorreflexão enquanto os homens, de modo geral, aparentemente rejeitaram tal movimento.

As perguntas que inicialmente formulo são: por que a experiência histórica dos corpos generificados posicionou homens de maneira tão particular em relação ao significado atribuído ao espaço educativo formal? Se insistimos nessa leitura, importa ainda questionar: quais são os elementos componentes dessa cultura anti-escola? Sobre quais discursos tais elementos de rejeição se sustentam, e por que têm persuadido tantos homens em diferentes contextos?

Pergunto ainda se a noção universal e essencializada de homens poderia constituir um ponto de partida adequado para o empreendimento de tal reflexão, ou se seria o ponto de vista das teorias Queer, que concebem os gêneros como performativos, uma chave mais adequada para esse tipo de investigação.

A reflexão a respeito de tais perguntas, me leva a perceber que de fato, homens e os demais sujeitos generificados são construtos de discursos diferentes. Pense-se por exemplo, que, além do empreendimento de construir uma sociedade mais equânime, os feminismos também acabaram por constituir uma robusta crítica social, ao mesmo passo em que promoveram toda uma revisão das ciências humanas, na forma de um contradiscurso incontornável (Rago, 1998). Do interior dessa revisão, brotou uma série de desdobramentos teóricos, que descortinou e desnaturalizou algumas das supostas verdades intransponíveis, que por tantos séculos, limitaram mulheres e homens em identidades e demandas sociais fixas. Dentre esses desdobramentos, destaco os estudos de masculinidades – campo com o qual pretendo contribuir na presente elaboração.

Ao longo das décadas posteriores às suas primeiras elaborações teóricas, as epistemologias feministas, em seus respectivos contextos, procuraram desnaturalizar o papel do homem como ser universal – sobretudo a partir da contribuição de Beauvoir (2016), que inspirada pela noção de corpo de Merleau-Ponty, elaborou aquilo que seria um dos mais radicais e tonitruantes ensaios eruditos das humanidades - *Le Deuxième Sexe*, no qual, a partir da articulação de áreas como a psicanálise, história, biologia, literatura e filosofia, conclui que a mulher é um produto da história e não um destino biológico; buscaram demonstrar o caráter de construção cultural em que se fundamentam as expressões de gênero, como fez Scott (1995), que propôs que a adoção do conceito gênero seria capaz de reorientar os rumos futuros da elaboração histórica; afirmaram a importância em se articular os conceitos de gênero, raça e classe, como o fez Ângela Davis (2019) ao demonstrar a necessidade de qualificação do debate feminista no sentido de dar conta de aspectos que uma única chave não seria capaz de contemplar; sinalizaram a possibilidade de uma experiência humana dos corpos generificados que não se restrinja às normalizações do modelo binário de gênero, como fez Judith Butler (2020); propuseram uma releitura integral da história da educação sob a ótica de gênero, como fez a brasileira Guacira Louro (1994); e, sobretudo, para os fins dessa argumentação, revelaram o quanto uma parcela significativa dos homens são marginalizados e negados pelo ideal excludente das masculinidades hegemônicas (Connell, 1995).

Os estudos acadêmicos acerca da construção das masculinidades, começaram a se consolidar entre as décadas de 1970 e 1980 (Pereira, Brito, 2018). Compreende-se que o interesse pelos homens como objeto de estudo, ocorreu no momento em que estes foram destituídos pelas teorizações feministas como sujeitos universais e passaram a ser compreendidos enquanto identidades marcadas por atributos de gênero historicamente variáveis (Nolasco, 1993; Connell, 1995; Heiborn, Carrara, 1998). Tais estudos se fundamentavam, principalmente, na desconstrução da ideia de homem universal – sujeito necessariamente branco, heterossexual, provedor, forte, viril, competitivo, violento e autocentrado. Essas teorias, segundo Berenice Bento (2006), encontram seu desdobramento mais fecundo no interior dos estudos relacionais de gênero¹ – corrente posta em curso, principalmente a partir da década de 1990 – e desde então, avançaram significativamente, elaborando perguntas profundamente relevantes a respeito das masculinidades. Contudo, ao contrário do que ocorreu, primeiramente com as mulheres e posteriormente com outros sujeitos que, nos últimos decênios, passaram a reclamar o direito de elaborar os discursos construídos a respeito de si mesmos, bem como a reivindicar legitimidade política, os homens, em grande medida, parecem ainda não ter superado, nem se quer admitido ou mesmo percebido, uma parcela significativa das contradições nas quais se descobriu estarem imersos.

Paira sobre as narrativas de senso comum, e mesmo sobre alguns discursos teóricos bastante respeitados na academia, a ideia de que a história da humanidade é a história dos homens – escrita por, sobre e para homens. Igualmente, tem sido amplamente compartilhada a ideia de que a história da educação, bem como a da educação brasileira, foi protagonizada por eles. Pretendo questionar as duas asserções.

A respeito da primeira, Albuquerque Junior (2013, p.19) se pergunta: “[...] mas existirá uma história que não seja dos homens? [...]”. No movimento de caminhar sobre os contornos de sua própria indagação, o intelectual campinense nos mostra que, durante muito tempo, a historiografia dos excluídos respondeu essa questão negativamente – “os homens são, afinal, donos do poder, chefes das famílias, controladores da cultura” – portanto, não teriam deixado lugar na história para mulheres e outros sujeitos. Com efeito, não existiria uma memória ou história que não fosse a dos homens. Preocupada em dar voz aos subalternizados, tal historiografia debruçou-se sobre eles ao mesmo passo em que se eximiu da possibilidade de escrever uma história dos homens propriamente dita. Como resultado, o homem tornou-se o outro jamais analisado. A argumentação do historiador conclui que se tudo é a história dos

¹ Sobre o universal, o relacional e o plural, ver o capítulo dois dessa dissertação.

homens, logo, tal história inexistente. Portanto, é preciso admitir que, se a miríade de significados humanos se aniquilou através da representação pela figura do homem, as especificidades do masculino também se dissolveram na infinitude inalcançável do ser universal.

Com relação à segunda afirmativa lembro que, em seu estudo sobre a história da educação brasileira, Maria Spedo Hilsdorf (2007) nos mostra que, após a série de reformas educacionais instauradas em Portugal a partir da segunda metade do século XVIII – as chamadas Reformas Pombalinas – abre-se espaço para que, na colônia, a partir dos esforços de desvincular a educação dos cuidados jesuítas, possa constituir-se aquilo que a autora chamará de “[...] uma escola ilustrada no Brasil, entre 1770 e 1820 [...]” (2007, p.27). Essa escola, substituta dos modelos anteriores e que se pretendia iluminada pelas ideias “afrancesadas”, é constituída, basicamente, por mestres formados na Universidade de Coimbra – então matriz de uma geração de intelectuais, todos oriundos de Minas Gerais, que era um importante centro de produção de ouro. Muitos desses intelectuais ilustrados foram professores nas escolas pombalinas, agora sob o paradigma das aulas régias (ou aulas avulsas). A autora apresenta um quadro onde são discriminadas a quantidade de professores, as disciplinas que ministravam e a localização dessas aulas régias entre 1772 e 1801. Constam somente 27 professores em quase trinta anos. Doze deles ensinavam Primeiras Letras, onze ministravam Gramática Latina, dois lecionavam Retórica e dois Filosofia. Essas aulas avulsas, eram dispostas nos principais centros econômicos da época, sendo, portanto, distantes umas das outras. Como poderia o estudante sem recursos financeiros apropriar-se de uma formação integral num cenário tão restrito quanto o que acabei de delinear? Caberia perguntar quais as possibilidades de educação formal para os filhos dos trabalhadores que residiam distante dos importantes centros urbanos como Minas Gerais? Qual o perfil de homens que se apresenta como possível no referido contexto educativo? Quem era o homem que frequentava essas aulas avulsas?

Em uma abordagem alternativa, cuja proposta é compreender a história da educação através da cultura, Sonia Marrach nos conta sobre a ação de uma imprensa subversiva na difusão do ideário iluminista no Brasil do século XIX. Segundo a autora, “[...] na sociedade escravocrata e predominantemente analfabeta, escrever era profissão que conferia prestígio e *status* aos homens de talento [...]” (Marrach, 2009, p.41). Ela afirma que nessa sociedade, marcada pelo verticalismo, somente os que estavam no topo da pirâmide tinham acesso ao ensino das letras. Nesse contexto, *A Sentinela da Liberdade* (1823-1835) e o *Tifis Pernambucano* (1823-1824) – jornais revolucionários escritos e dirigidos por dois intelectuais pernambucanos (Cipriano Barata e Frei Caneca) – atuavam como educadores políticos de um

povo que, sendo quase totalmente analfabeto, já que alijado dos sistemas educativos, somente acessava essa possibilidade de educação através das leituras executadas pelos recitadores em voz alta nas praças públicas. Assim, os empreendimentos de Barata e Caneca eram uma tentativa de incluir os marginalizados no debate público – uma forma de “dar luzes ao povo”. Uma das principais críticas de Cipriano Barata é que o ensino dito “para todos” era, na realidade, um ensino para poucos – da elite, para a elite. Para esses revolucionários, que relacionavam o direito à educação à emancipação política, o acesso do povo aos sistemas educativos seria condição para democratizar os quadros administrativos e políticos do Brasil. As reivindicações dos jornais, bem como o posicionamento desses intelectuais com relação ao caráter elitista da escola brasileira, e mesmo a necessidade de leituras em voz alta para uma grande massa de analfabetos apontam para o fato de que não eram os homens que protagonizavam a história da educação, mas apenas um determinado tipo deles.

Ainda nesse sentido, penso ser pertinente uma breve lembrança da condição dos escravizados no Brasil. Lembro que Maria Helena Camara Bastos (2016), em um artigo onde discorre sobre as condições educacionais dos escravizados entre os séculos XVI e XIX, assinala que, antes de tudo, a situação do homem escravizado precisa ser pensada como condição de desumanização, de exclusão social e, portanto, de alijamento educacional. Bastos define a escravidão como um processo de educação pelo medo – nesse caso, não o medo do fracasso escolar, como no caso dos homens contemporâneos, mas medo do chicote, do castigo e da morte. Assim, segue a autora, tratar a educação dos escravizados no Brasil Colonial e Imperial é abordar uma história de exclusão e desigualdades sociais, discriminação e subtração da cidadania – traço que se repete ao longo do século XIX e cujas ressonâncias ainda hoje se fazem ouvir. A autora revela que, apesar da legislação vigente nas primeiras décadas do século XIX não proibir a educação dos libertos (somente proibia a educação dos ainda escravizados) várias autoridades suplantavam essa possibilidade de modo arbitrário. Uma série de mecanismos era mobilizada para que a população negra não acessasse os sistemas de ensino, tais quais, a necessidade de adultos “responsáveis” pela matrícula, a posse de vestimentas adequadas, condições financeiras para arcar com a compra de materiais escolares e merenda, etc. O texto nos conta a comovente história de uma viúva cujo desejo era de que os filhos não trabalhassem na enxada – nesse episódio, a resposta do juiz responsável pelo caso foi que o

pardo nasceu para a enxada, logo, deve trabalhar. Portanto, creio não ser correto pensar que a história da educação brasileira inclua a trajetória dos homens negros².

Semelhantemente, a educação superior no Brasil pode ser descrita, desde seu nascedouro até muito recentemente, como uma educação para poucos – novamente, da elite para a elite. Ao contrário dos demais países da América Latina, somente muito tardiamente, no século XIX, o Brasil inicia a implementação do ensino superior em seu território. Arabela Campos Oliven (2002) nos conta que antes desse período, os filhos dos nobres nascidos no Brasil tinham de ser transferidos para Portugal, caso desejassem cursar o ensino superior. Nesse contexto, formaram-se 2.500 homens jovens e abastados. Ainda segundo a pesquisadora, as primeiras faculdades brasileiras, que contavam com os cursos de Medicina, Direito e Politécnica, situavam-se em cidades importantes do ponto de vista comercial, eram longe dos interiores e tinham um perfil marcadamente elitista, de forma sucinta – uma educação superior para os filhos dos nobres. Já a primeira Universidade criada por aqui, a Universidade do Rio de Janeiro – fruto do Decreto nº 14.343, que data de 1920, manteve ainda por muito tempo esse caráter elitista que pode ser averiguado em todos os movimentos educacionais anteriores aqui evocados.

Mas, o que quero dizer com essa breve incursão na história da educação brasileira é que, se assimilei corretamente, não há muito sentido em afirmar que ela é uma história protagonizada pelos homens. Se considerarmos também como homens os escravizados, os recém libertos, os homens indígenas, os sub-remunerados, aqueles sem prestígio social; se admitirmos a masculinidade dos que não tem sobrenome, dos preteridos da história, dos trabalhadores braçais, dos operários; se incluirmos no catálogo de identidades masculinas os boias-frias, assim como os portadores de deficiências físicas e mentais, mas ainda, se pensarmos nos residentes dos interiores sem recursos financeiros, nos filhos da merenda escolar, nos homossexuais – que abandonam as escolas para fugir da violência de que foram e são alvo, se atentarmos para os transsexuais (até agora excluídos), enfim, se levarmos em conta todo o conjunto de homens, que morreram e morrem ainda hoje nos trabalhos insalubres em que são maioria, e que compõe a grande massa de esfarrapados deste mundo, por uma exigência ética de coerência e lógica, teremos de admitir que a história da educação brasileira não é a história dos homens. Ela é a história de um único tipo deles: o homem cis-branco, presumidamente heterossexual, que possui recursos e um sobrenome que valha por si. É a

² Neste e nos demais exemplos citados acima não desejo negar a existência de exceções dentre essas histórias de exclusão, mas apontar para o fato de que as exceções não suplantam a regra, mas a confirmam.

história de um tipo só: o homem privilegiado – o herdeiro. Mais ainda: é a história de um tipo numericamente diminuto.

Mas o que é um homem afinal? Seria simplesmente o macho da espécie humana, um ser essencial – sempre igual a si mesmo, a encarnação de uma substância transcendente? Ou a masculinidade seria, ao contrário disso, resultado de um exercício de reiteração das normas estruturantes que constitui justamente aquilo que pretende ser – algo como o jogo entre a construção paulatina de uma “interioridade” e a expressão “exterior” dessa interioridade que resulta numa forma de aparência?

No interior dos estudos de masculinidades, Connell é certamente a referência mais adotada no Brasil³. Para ela, O que chamamos de masculinidade, é na realidade “[...] uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero [...]” (Connell, 1995, p.188). Apesar das inegáveis contribuições da autora e da fecundidade que seu pensamento demonstrou ao ser apropriado de maneira tão substancial em nosso território, noto nesta elaboração uma série de problemas que precisam ser superados e, dado o atual estado dos estudos de gênero, percebo que se faz necessário refletir a respeito desses problemas no sentido de fazer avançar o debate. Se assumirmos que gênero é, tal qual formulou Butler (2020), uma repetição de atos que garante inteligibilidade aos corpos humanos no interior de um determinado quadro regulatório, seria preciso pensar qual a relação dessa configuração de práticas com aquilo que esse quadro regulatório tem demandado dos homens que ele mesmo constrói ou, simplesmente, quais os agentes constitutivos que os tem configurado nos moldes que conhecemos? Sabe-se que o que é compreendido como próprio de um gênero está solto à deriva e varia no interior de diversos quadros de inteligibilidade – isto é, nas diferentes regiões e culturas, ao longo dos diferentes períodos históricos (Salih, 2019). Haveria, contudo, alguma possibilidade de reflexão a respeito dos motivos pelos quais tantos homens têm se constituído, em contextos tão distintos e de forma tão recorrente, calcados em modelos violentos, onde se observa um certo desinteresse pelas próprias questões, um desconhecimento de si, uma falta de cuidado consigo mesmos?

Nessa direção, isto é, no sentido de reconhecer a necessidade de elaborar as próprias questões a partir do que se sabe sobre si, lembro que em seu já referido ensaio, Simone de Beauvoir (2016) questiona quem seria capaz de refletir sobre a situação política das mulheres de seu tempo. Persuadida por Poullain de La Barre, assume que tudo que os homens disserem a esse respeito deve ser olhado com reservas – já que eles são, a um só tempo, partes e juízes.

³ Mostrarei isso em mais detalhes no capítulo intitulado Estado do Conhecimento.

A pensadora afirma que mesmo os homens mais simpáticos à causa das mulheres nunca lhe conhecem bem a situação concreta. Em seguida, alega que são algumas mulheres que tiveram a sorte de verem restituídos seu *status* de ser humano, as mais indicadas para o empreendimento de tal reflexão. Minha inferência é a seguinte: sabe-se que os movimentos de auto reflexão e auto elaboração das mulheres (os movimentos feministas) – tanto os pré-iluministas franceses, quanto aqueles que se desenharam na América Latina – são movimentos nascidos a partir de mulheres e homens pertencentes uma elite abastada e letrada (Hahner, 2003; Pinto, 2003). Sabe-se também, a partir de Beauvoir, que foi justamente o acesso ao saber elaborado (a educação formal) que permitiu à tais mulheres a construção da sofisticada teorização filosófica e reivindicação política dos feminismos. Ocorre que os homens abastados e esclarecidos, aqueles a quem coube escrever as narrativas que perduraram na história, sentindo-se jamais negados, supondo-se donos do mundo, da política, da família, dos sistemas religiosos e jurídicos, das instâncias de poder, não foram capazes de interessarem-se por si mesmo a ponto de compreenderem-se enquanto sujeitos heterogêneos, atravessados por diferentes marcadores de subordinação. Pensemos na seguinte direção: se, conforme nos ensinam Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), levamos em consideração que os diversos marcadores de prestígio e de subordinação posicionam os sujeitos de modos distintos no convívio social, e que não é possível captar a dinâmica social dos sujeitos a partir de um único eixo estruturante, mas que é imprescindível analisar como o cruzamento dos marcadores os posicionam de maneiras singulares, seria possível nos perguntarmos em que medida um homem constituído por diversos marcadores de subalternidade estará em posição de poder e de prestígio em relação a qualquer outra identidade de gênero caso essa seja constituída por diversos marcadores de prestígio. Assim, a oração medieval repetida pelos europeus ao longo dos séculos ao dizer “[...] Bendito seja Deus nosso Senhor e o Senhor de todos os mundos por não ter me feito uma mulher [...]” (Beauvoir, 2016, p.18), não pode ser entendida como um enunciado capaz de representar a situação real de todos os homens, mas somente a de uma pequena elite. Se tal enunciado se fez e se faz ouvir através de homens subalternizados, é unicamente por uma questão de assimilação de uma compreensão amplamente difundida – é um senso comum, repetido sem reflexão – já que tais homens, parecem ainda hoje desconhecer suas próprias contradições.

Como indicadores dessas contradições ainda não enfrentadas, apresento que, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), as mortes violentas, ou causas externas de mortalidades, podem ser divididas em três categorias. Elas são: homicídios, acidentes e

suicídios (OMS, 2002). Ocorre, que nessas três classificações, os homens representam uma maioria significativamente expressiva. De acordo com o Atlas da Violência 2020 (IPEA, 2020, p.67), observa-se que 91,8% das vítimas de homicídios ocorridos no Brasil, entre 2008 e 2018, é masculina. Sendo que 55,3% desses homicídios, ocorreu entre jovens de 15 e 29 anos que possuíam baixa escolaridade. Os homens brasileiros também protagonizaram 82% dos acidentes de transporte com vítimas fatais (DATASUS, 2021). Já entre os óbitos por suicídio ocorridos no Brasil, estima-se que 79% sejam perpetrados por homens (Silva, 2017, p.60). A respeito desse último dado, é interessante notar que, mesmo que as mulheres brasileiras vivenciem mais tentativas de morte auto perpetradas, são os homens que mais morrem, fato que se dá justamente em virtude de utilizarem meios potencialmente mais letais, tais como: armas de fogo, enforcamento e utilização de objetos perfurocortante – o que coaduna com o argumento que aponta para a incidência do elemento violência na constituição dos homens. Se rejeitadas as teorias que apostam no inatismo biológico que naturalmente os constituiria de forma violenta, se abandonarmos a ideia de uma metafísica das substâncias⁴ – na qual o ser é sempre igual a si mesmo e incapaz de transformação – o que uma breve leitura desses dados pode revelar, é que os homens jovens e adultos, estão significativamente mais expostos a determinados tipos de violência que outros indivíduos. Por isso, desejo propor uma reflexão a respeito dos elementos que sustentam essa exposição e adesão a formas de ser violentas. Ambiciono conhecer uma parte das narrativas que possibilitam tal conjuntura, bem como proponho um questionamento sobre que tipos de masculinidades têm sido construídas no Brasil e quais suas consequências na educação formal dos homens.

No que concerne à educação escolar, motivo central desse estudo, afirmo que a situação dos homens não se enquadra na categoria de exceção, mas segue a regra. Se tomada como exemplo a mudança de conjuntura vivenciada pelas mulheres a partir das reivindicações, é possível demonstrar que as reflexões e proposições a respeito das masculinidades ainda não ecoaram de maneira substancial. Assim, em boa parte da América Latina, conforme mostram Amélia Artes e Marília Carvalho, em termos de defasagem, insucesso e evasão escolar, os homens estão em desvantagem (Carvalho, 2001; Ferraro, 2006; Artes, Carvalho, 2010). Ainda segundo as autoras, chama atenção o fato de que pouquíssimos estudos têm relacionado o baixo desempenho escolar dos homens à construção das masculinidades no Brasil. Em alguns países da Europa, embora relativamente decrescente e menos acentuada, a situação não é distinta (Carrito, Araujo, 2011). A associação entre o trabalho remunerado, a defasagem e o abandono

⁴ A respeito de metafísica da substância ver Butler (2020).

escolar vivenciada por sujeitos do gênero masculino, embora relevante, não pode ser apontada como único, nem mesmo como o mais significativo dos fatores. Isso porque, mesmo se compararmos homens e mulheres em idade escolar que não trabalham, os homens ainda apresentam uma diferença de 43,6% a mais nos índices de defasagem. “[...] Dessa forma, pode-se alegar que, pelo simples fato de ser homem, o risco de defasagem escolar aumenta em 40,6% para os meninos [...]” (Artes, Carvalho, 2010, p.61).

Os estudos realizados no Brasil a respeito da evasão escolar não apresentam unidade do ponto de vista conceitual da delimitação do fenômeno, mas tratam-no com certa abertura. Não é raro encontrar autores que adotam como sinônimos a evasão, o abandono e o fracasso escolar (Vitelli, Fritsch, 2016; Silva Filho, Araújo, 2017). As raízes etimológicas da palavra evasão – do latim *evasio/evadere/vadere* – remetem a abandonar, fugir, sair, desistir, e não permanecer. Dominique Piazzarollo (2015) chamou de evasão escolar o fenômeno que ocorre quando a pessoa discente abandona a escola com possibilidades de voltar. Ela diferencia esse fenômeno do abandono – o qual ocorre quando a mesma deixa a escola definitivamente sem pretensão de retorno, e distingue-o ainda de fracasso escolar – que agrega retenção, abandono e evasão. Apesar de essa ser uma das elaborações mais adotadas pelas estudiosas que se debruçaram sobre o tema, percebo haver nela certas lacunas, sobre as quais pretendo refletir no mesmo intuito de fazer avançar a discussão. Longe de acreditar que os conceitos sejam capazes de encapsular todas as nuances de um fenômeno, sigo ainda Albuquerque Junior (2013), quando questiona a capacidade que eles supostamente teriam de dar conta de toda uma realidade. Para o autor, assim como para mim, “[...] todo conceito é uma elaboração interessada [...]” (p.129), portanto, a questão seria muito antes compreender o que está acontecendo em um determinado momento histórico que permite a elaboração de um conceito tal qual ele se apresenta. Quais interesses estão em jogo na formulação de um conceito? A que interesses esses conceitos respondem? Talvez, a pergunta mais relevante no tocante à evasão escolar, seja ainda a respeito dos interesses que permitiram a constituição desse conceito nos moldes em que se fizeram.

O baixo desempenho escolar dos homens no Brasil, na América Latina, em boa parte da Europa, assim como em outros lugares do mundo, é bastante conhecido (Carvalho, 2001; Ferraro, 2006; Artes, Carvalho, 2010; Carrito, Araújo, 2011). Contudo, como já mencionamos, o número de estudos onde se articulam a defasagem, distorção-idade-série, evasão e abandono escolar às categorias de gênero, sexualidade, orientação sexual e masculinidades, ainda é pouco expressivo e é nessa lacuna que o presente estudo pretende se colocar. No estado de

Pernambuco a situação masculina não é distinta. Segundo o Censo da Educação Básica 2020 (BRASIL, 2021), em Pernambuco, a distorção idade-série (categoria que agrega desde a repetência até a evasão escolar) oscila bastante. Nos anos iniciais do ensino infantil, essa distorção varia entre 8,1 e 15%, já nos anos finais do ensino infantil, transita entre 22,1 e 32%. No Ensino Médio, por sua vez, o número orbita entre 22,1 e 32%. Vale ressaltar que, ainda segundo o mesmo documento, os homens são maioria defasada em todos os níveis de ensino. Na cidade de Caruaru-PE, lócus onde nosso estudo se realiza, segundo dados extraídos do Censo da Educação Básica 2020 e apresentados pelo Iede (2021), o Indicador de Permanência Escolar aponta que existe uma evasão de aproximadamente 9,2% e que a maioria é composta por homens.

Portanto, assumindo que: (1) a construção das masculinidades tem produzido homens significativamente expostos a diversas formas de violência, inclusive no que concerne a uma cultura anti-escola que resulta em defasagem, insucesso, evasão e abandono; (2) que a evasão escolar dos homens é um fenômeno que carece de maior atenção analítica; bem como, (3) necessita de um maior aprofundamento teórico, sobretudo na elaboração de estudos que articulem o problema da evasão à construção das masculinidades, levanto o questionamento que conduzirá a presente investigação:

Que elementos, associados à construção das masculinidades, têm contribuído com o quadro de evasão escolar dos homens na cidade de Caruaru-PE?

1.3 Algumas justificativas

Conforme afirmaram Artes e Carvalho, na década de 2010, a articulação entre gênero e evasão no caso dos homens não tem sido assumida como problema central das pesquisas em educação. No momento presente, mais de uma década depois, não encontrei, entre as dissertações e teses elaboradas entre 2017 e 2021, disponíveis no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), trabalhos que assumissem essa problemática como questão principal⁵. As masculinidades e a evasão escolar são tratadas recorrentemente como questões distintas, apesar de eventualmente suas necessidades de articulação serem apontadas.

Portanto, o trabalho que agora proponho avança, tanto no âmbito dos estudos de masculinidades, quanto nos de evasão escolar, justamente por assumir a construção do gênero masculino como um elemento problemático no que diz respeito ao mapeamento das causas da

⁵ Tratarei essa questão de maneira detalhada no capítulo seguinte.

evasão dos homens no Brasil, ou seja, por tomar essa articulação como tema central e objeto de pesquisa. Com efeito, o presente estudo encontra justificativas em nível social, acadêmico e pessoal.

A evasão escolar dos homens, em menor ou maior grau, abrange todo o território nacional e outros países do mundo. É um problema social e precisa ser estrategicamente enfrentado. Portanto, justifico que investigações como esta oferecem uma contribuição social, ao passo que podem ampliar a discussão a respeito das masculinidades, de seus significados, de seus mitos fundadores e oferecer um panorama para a proposição de políticas públicas de estratégias de superação desta problemática. Essa justificativa social ganha relevância ao passo que, proposições como esta, representam uma insistência em um tema que tem sido tratado como algo de menor importância dentro dos estudos de gênero – mesmo quando os problemas do mundo concreto vociferam no sentido oposto.

Como já pontuado, os estudos de masculinidades começaram a se desenhar no cenário acadêmico a partir das décadas de 1970 e 1980. No Brasil, passaram a ser mais conhecidos, sobretudo, a partir das contribuições de Sócrates Nolasco (1993), na década de 1990 e, posteriormente, por intermédio de autores como Maria Heilborn e Sergio Carrara (1998). Porém, a articulação entre os estudos de masculinidades e educação e, particularmente, estudos que focalizam a evasão escolar, apesar de bastante sinalizada, tem sido pouco assumida como objeto central de pesquisas. De modo que, é fácil encontrar elaborações que assinalem a necessidade de debruçar-se sobre o tema, mas é proporcionalmente difícil encontrar investigações que efetivamente o façam.

Nessa direção, assinalo que proposições como a presente, contribuem academicamente, não só por assumir a problemática a partir do debate educativo, focalizando a evasão escolar e buscando seus possíveis mapeamentos e estratégias de superação, mas também porque ao fazê-lo, desejo elaborar um trabalho que não se limite a investigar a evasão masculina, mas que seja, antes de tudo, uma reflexão sobre os homens – sobre seus mitos, sua dimensão simbólica, sobre o que se tem dito deles. Além disso, a presente elaboração pretende contribuir com os estudos de masculinidades a partir da corrente dos estudos de gênero denominada por Berenice Bento (2006) como Plural – ou, se preferirmos, estudos queer. Como argumentarei a seguir, os estudos Plurais têm se configurado atualmente como o conjunto de teorias que mais respondem aos anseios contemporâneos. Contudo, a adesão a essa corrente teórica ainda não é tão expressiva quanto à adesão ao paradigma Relacional – cujos postulados tem sido substantivamente questionados. Assim, pretendo contribuir com a consolidação de uma abordagem Plural nos estudos sobre homens.

Por último, lembro que Boaventura de Sousa Santos, já mostrou que a ciência moderna consagrou ser humano como sujeito epistêmico, ao mesmo passo em que lhe destituiu da possibilidade de ser sujeito empírico. Isso para que a ideia de um conhecimento objetivo não sofresse a interferência dos valores humanos. Contudo, segue argumentando o sociólogo, “[...] a ciência não descobre, cria, e o ato criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real [...]” (Santos, 2008, p.83). A argumentação do autor, segue no sentido de afirmar a possibilidade de um paradigma científico que não negue, mas reconheça o caráter autobiográfico e autorreferenciado da elaboração científica, sobretudo nas ciências sociais e humanas.

Reafirmar o caráter autobiográfico da construção intelectual é, a um passo, admitir a impossibilidade de neutralidade da ciência e ainda reconhecer-se enquanto parte posicionada e interessada no itinerário de construir novos significados, novos caminhos e proposições a respeito deste tema que livremente escolhi. É esse sentimento partidário que me concede tranquilidade para escrever em primeira pessoa, assim como para assumir o tom apaixonado exigido pela dramaticidade com a qual o fenômeno se apresenta diante de mim. Nesse sentido, em consonância com o estudioso português – quando afirma que todo conhecimento é autoconhecimento, sinto-me seguro para justificar que estudar as possíveis interfaces de encontro entre a construção social das masculinidades e o fenômeno da evasão escolar dos homens, significa também, estudar uma trajetória que é minha – já que experimentei mais de uma vez, como tantos outros homens oriundos das classes populares, a necessidade de deixar precocemente a escola sem a certeza de, um dia, para ela retornar.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral

- Compreender quais elementos, associados à construção das masculinidades, contribuíram com o processo de evasão escolar, na trajetória dos homens matriculados ou egressos de cursos de licenciatura na UFPE-CAA em Caruaru-PE.

1.4.2 Objetivos específicos

- Mapear as principais formações discursivas atribuídas ao ser homem pelos estudantes com histórico de evasão escolar matriculados ou egressos de cursos de licenciatura na UFPE-CAA em Caruaru-PE;
- Elencar as principais causas de evasão escolar ligadas à construção social das masculinidades dos licenciandos homens matriculados ou egressos de cursos do Campus do Agreste UFPE-CAA em Caruaru-PE;
- Apresentar os principais motivos pelos quais estes homens com histórico de evasão escolar, decidiram e ou conseguiram retomar os estudos;
- Identificar os motivos pelos quais estes homens escolheram os cursos de licenciatura para dar continuidade aos seus estudos no Ensino Superior.

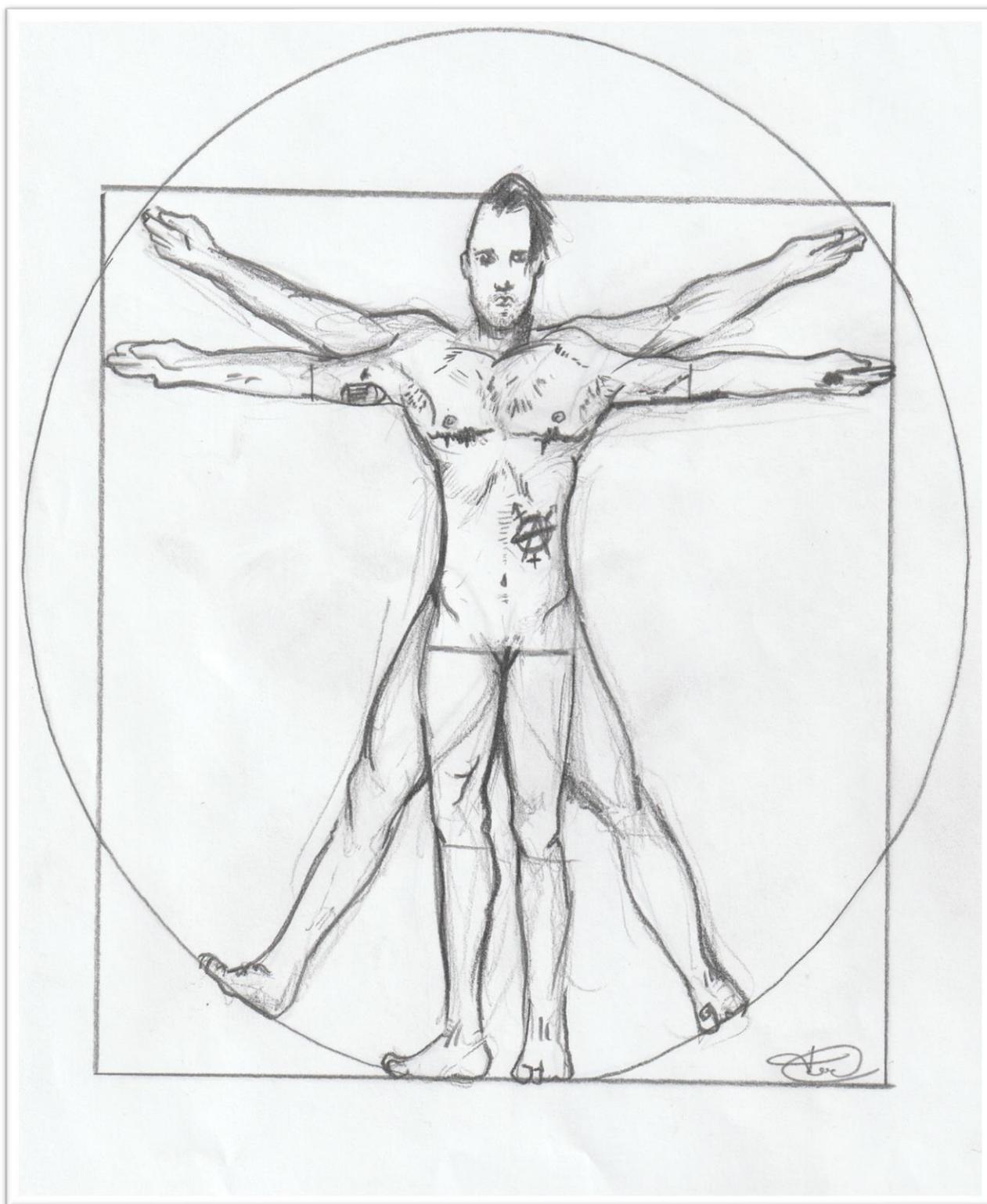


Figura 2 - *Ecce homines n° 2. 3&6b* sobre A4. Tássio Willker.

2 MASCULINIDADES: A UNIVERSAL, A RELACIONAL E A PLURAL (UM ESTADO DO CONHECIMENTO)

Os estudos de gênero e sexualidade tem se consolidado cada vez mais como campo incontornável no âmbito das pesquisas educacionais. A cada ano um número considerável de trabalhos se propõem a analisar como a escola e as demais instituições educativas têm lidado com tais questões em seus respectivos contextos. Com efeito, compreende-se a necessidade e a urgência de que tais estudos continuem a vigorar. Nesse sentido, no intuito de fazer avançar a reflexão acerca das possibilidades de novas leituras do educativo em seus diversos meandros, os estudos de gênero e sexualidade, sobretudo no campo dos feminismos, desdobraram-se em diferentes direções, inclusive na de se interrogar a respeito das masculinidades. Apesar dos estudos acadêmicos sobre construção das identidades masculinas iniciarem entre as décadas de 1970 e 1980 (Pereira, Brito, 2018), essas investigações passaram a florescer no Brasil de maneira mais expressiva somente a partir da década de 1990.

Portanto, dada a heterogeneidade das perspectivas dos estudos de gênero e o desconhecimento/desinteresse/desconfiança⁶ de que ainda goza o campo das masculinidades mesmo entre pesquisadores e pesquisadoras de gênero e sexualidade, acredito que, ao lado da leitura dos clássicos – estabelecidos pela academia a partir dos anos de 1970, que ajudaram a consolidar esse campo – conhecer o que se tem produzido no Brasil recentemente a respeito das masculinidades em sua articulação com os fenômenos educativos, talvez seja uma maneira interessante de acompanhar os desdobramentos dessas investigações.

Nesse sentido, o que pretendo nessa seção é apresentar uma análise dos estudos de masculinidades no Brasil – tendo em vista sobretudo sua articulação com o campo educativo. Para tanto, tomei como referências os apontamentos de Joana Romanowski e Romilda Ens (2006) a respeito das pesquisas denominadas Estado do Conhecimento, e a proposição de Berenice Bento (2006) a respeito da organização analítica dos debates teóricos no campo dos estudos de gênero.

Para Romanowski e Ens (2006) pesquisas denominadas Estado da Arte/Estado do Conhecimento tem um papel muito importante no interior de um campo de estudos, já que propõem uma espécie de mapeamento de uma determinada área. Para as autoras em questão, tais pesquisas não devem se restringir a localizar ou identificar uma determinada produção, mas precisam analisá-la, de modo a categorizá-la e revelar seus múltiplos enfoques e perspectivas. Ainda de acordo com as autoras, há uma tendência em classificar como Estado da Arte investigações que abordem toda uma área de conhecimento nos diferentes meios que geram produções. Os estudos que se restringem a analisar trabalhos de um determinado tipo,

⁶ A desconfiança pode ser materializada, por exemplo, na preocupação de Cisne (2015) com a possibilidade de que os estudos de masculinidades possam tirar das mulheres o foco dos estudos de gênero.

por exemplo, dissertações e teses, seriam considerados por essa tendência como Estados do Conhecimento. Nessa direção, o mapeamento que aqui se propõe pode ser descrito como um Estado do Conhecimento – já que a proposta é analisar exclusivamente a produção disponível na plataforma digital Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) composta por dissertações e teses publicadas entre 2017 e 2022 – isto é, num período de cinco anos.

O recorte temporal se justifica pelo motivo de que, no campo das humanidades, de modo distinto do que acontece em outras áreas, os paradigmas teóricos demonstram uma atualidade mais duradoura, basta pensarmos que, em linhas gerais, as teorizações elaboradas por Judith Butler a respeito de gênero e sexualidade, desenvolvidas e publicadas na década de 1990, ainda se encontram em plena vigência tanto no âmbito do debate acadêmico, quanto nos movimentos sociais. Além disso, uma vez que a presente pesquisa se desenvolve no âmbito de um curso de mestrado, cuja duração é de dois anos, um recorte temporal maior poderia comprometer a qualidade da análise.

Assim, assumindo o banco de dados e o recorte temporal já descritos, busquei por dissertações e teses escritas em língua portuguesa e desenvolvidas em território nacional. Essa busca focalizou trabalhos que apresentam em seus resumos e palavras-chave os marcadores “masculinidade/masculinidades”. Na primeira busca, levantei um total de 125 textos – distribuídos principalmente entre as áreas de Educação, Sociologia, Comunicação, Psicologia, História, Filosofia e Artes. A partir disso, selecionei somente aqueles concentrados nas Ciências Sociais e na Educação – por se tratarem de trabalhos que se aproximam mais das abordagens por nós assumidas. Assim, cheguei ao número final de 23 trabalhos – sendo 16 dissertações e 7 teses.

No rastro da proposta de Romanowski e Ens (2006), procurei não apenas apresentar a produção nacional neste recorte de tempo, mas analisá-la. Para a realização de tal análise, recorri, como já apontado, à proposta de organização analítica dos debates teóricos propostos por Berenice Bento (2006), a qual discutiremos no tópico seguinte.

Por fim, cabe ressaltar que essa investigação não busca esgotar nem discutir todos os aspectos dos textos selecionados, mas consiste, sobretudo, numa classificação das dissertações e teses tomando como ponto de partida a tendência explicativa de Bento (2006). Além disso, procuramos pontuar o que, em nossa leitura, se apresenta como avanço e como lacuna – estas últimas compreendidas não como equívocos ou como faltas, mas como espaços em que pesquisadoras futuras possam se colocar de modo a fazer avançar o debate.

2.1 Um percurso histórico-teórico dos estudos de gênero

Em um esforço para organizar analiticamente os debates teóricos no âmbito dos estudos de gênero, Berenice Bento (2006) sugeriu que eles fossem divididos em três grandes tendências, sendo: a universal, a relacional e a plural. Cada uma, apresentará núcleos de compreensão, grosso modo, coerentes entre si e diferentes das demais. Tal qual ocorre com a leitura da história dos feminismos por ondas – compartilhada por algumas feministas e rejeitada por outras que julgam ver nessa classificação um movimento mecânico – percebo que a classificação aqui adotada pode deixar de lado aspectos importantes dos estudos de gênero, sobretudo se atentarmos para o fato de que os campos discursivos não são internamente coerentes entre si, mas heterogêneos, e às vezes até contraditórios – como veremos na análise. Entretanto, ainda que fale por linhas gerais, percebo que a classificação da autora possibilita uma compreensão privilegiada do conceito de gênero – sobretudo por ressaltar os diferentes desenvolvimentos da categoria rumo a uma independência da matriz biológica dos corpos.

Para Bento (2006), os estudos de gênero foram primeiramente desenvolvidos no intuito de explicar a subordinação da mulher por meio do pensamento binário que persuadiu toda a idade moderna. Esses primeiros movimentos teóricos realizaram suas interpretações ainda com base na binaridade que seria supostamente intransponível e de caráter universal. Para a autora, essa tendência (a universal) tem na teorização de Beauvoir seu marco inicial. “[...] Beauvoir buscava mostrar os mecanismos que dão consistência ao “tornar-se”, constituindo um movimento teórico de desnaturalização da identidade feminina. Mas desnaturalizar não é sinônimo de desessencializar [...]” (Bento, 2006, p. 70). De fato, a tese apresentada pela filósofa francesa, não obstante o avanço que representou no contexto em que foi escrita, pode ser lida como uma reafirmação do caráter essencialista de que supostamente gozam construções de gêneros.

A primeira parte de *O segundo Sexo* tenta compreender a construção da mulher através dos dados da biologia, do ponto de vista psicanalítico, das elaborações do materialismo histórico, da história e, por fim, dos mitos e da literatura. A intenção da autora é descobrir onde residem os elementos que tornaram a suposta sujeição universal possível. Para ela, a mulher seria habitada pela espécie de um modo que o homem não pode ser – esse último seria identificado de um modo particular com a sociedade. Beauvoir (2016, p. 51) afirma que “[...] Hegel tem razão em ver no macho o elemento subjetivo, ao passo que a fêmea permanece envolvida na espécie [...]”. Assim, mesmo admitindo que a biologia não basta para explicar a constituição generificada da mulher (2016, p. 63), para ela, não é possível ignorar ou

subvalorizar esses dados. Em outras palavras, para a pensadora em questão, ainda que não se nasça mulher, mas torne-se, para que tal ocorra, é preciso que se tenha nascido fêmea – pois é sobre a fêmea humana que a cultura estampará aquilo que se conhece como mulher – como uma espécie de selo cultural. Segundo a leitura de Bento, nessa perspectiva o corpo é pensado como naturalmente dimórfico, como uma folha em branco à espera do carimbo da cultura. Em resumo, são teorizações e formas de compreender o gênero que, além de não desessencializar sua constituição, mantendo-lhe por isso a aparência universal de substância, restringem suas possibilidades de existência em número dois.

O paradigma descrito por Berenice Bento (2006, p. 74) como relacional se consolida ao longo da década de 1990, a partir do empreendimento teórico das feministas de desconstruir a ideia de mulher universal e sustentar que os diferentes sujeitos humanos se constituem de modo relacional. Segundo a autora, nesse paradigma

[...] a categoria analítica “gênero” foi buscar nas classes sociais, nas nacionalidades, nas religiosidades, nas etnias e nas orientações sexuais os aportes necessários para desnaturalizar e desessencializar a categoria mulher, que se multiplica e se fragmenta em negras, analfabetas, brancas conservadoras, negras racistas, camponesas, imigrantes [...].

Assim, a aparência universal de substância cede lugar à compreensão de que gênero é um produto da história e, portanto, terá desdobramentos específicos e singulares a depender dos contextos em que se realize. Há, já nessas formulações, um elemento notavelmente pós-estruturalista – basta pensar na abertura do famoso ensaio de Joan Scott (1995) – ainda que aqui, a radicalidade permitida por essa chave não seja aproveitada em todas as suas possibilidades.

Segundo Bento, é no interior da tendência relacional que florescem os estudos de masculinidades. Como representante desses estudos e dessa perspectiva, destacamos o nome de Connell – para quem “[...] o gênero é sempre relacional, e os padrões de masculinidade são socialmente definidos em oposição a algum modelo (quer real ou imaginário) da feminilidade [...]” (Connell, Messerschmidt, 2013, p. 265). A grande premissa dos estudos relacionais é que o masculino e o feminino, assim como os diferentes masculinos, ou os diversos femininos, se constroem de forma simultânea e relacional – ainda que não em relação de oposição absoluta. Assim, o masculino e o feminino constroem-se simultaneamente, mas também o homem negro/branco, o pobre/rico, o nordestino/sulista etc.

Certamente Joan Scott é uma das maiores referências nessa tendência – haja visto que mais de trinta anos depois, seu trabalho segue dotado de relevância, sendo substancialmente adotado por diversos estudos. Pautada nas contribuições de Foucault e Derrida, a proposta da

historiadora estadunidense é a de que a categoria gênero deveria reorientar os rumos da historiografia de modo a questionar a atemporalidade ontológica atribuída às dissimétricas relações de poder que se estabelecem entre os gêneros. Para ela,

[...] nós só podemos reescrever a história desse processo se reconhecermos que “homem” e “mulher” são ao mesmo tempo categorias vazias e trasbordantes. Vazias, porque não têm nenhum significado último, transcendente. Transbordantes, porque mesmo quando parecem estar fixadas, ainda contém dentro delas dimensões alternativas, negadas ou suprimidas [...] (Scott, 1995, p. 93).

O limite da formulação de Scott, segundo Bento, reside no fato de que “[...] ao estudar os gêneros a partir das diferenças sexuais, está se sugerindo explicitamente que todo discurso necessita do pressuposto da diferença sexual, sendo que esse nível funcionaria como um estágio pré-discursivo [...]” (Bento, 2006, p. 76). Certamente, a definição de gênero da historiadora possibilita tal leitura, pois para ela, “[...] (1) o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder [...]” (Scott, 1995, p. 86). Portanto, parece haver na formulação de Scott um elemento que trai a proposta central do conceito elaborado – ser uma categoria útil de análise histórica – já que, se assumirmos a existência de um corpo pré-discursivo haverá sempre algum nível de diferenças hierárquicas entre os gêneros, visto que estes seriam ainda uma interpretação cultural dos corpos. Com efeito, a história relida pela categoria gênero – tal qual Scott o concebe – poderia analisar esse fenômeno aos moldes de um escrutínio, mas não seria capaz de propor ou alcançar a superação das conhecidas dissimetrias – já que estas estariam fixadas num corpo que, aparentemente, não muda.

Berenice Bento nos conta ainda que, durante a década de 1980, os estudos teóricos sobre mulheres, sexo e gênero, concentravam-se em duas frentes: de um lado a crítica à universalidade da categoria mulher e, do outro, os estudos sobre a sexualidade. Nesse contexto, destaca-se, como expoente dessa segunda abordagem, a contribuição de Foucault em *A história da Sexualidade*. Nessa obra, Foucault sustenta a tese de que a sexualidade resulta de um dispositivo⁷ político que coloca o sexo em discurso, produzindo assim efeitos sobre os corpos.

⁷ A noção de dispositivo aparecerá algumas vezes ao longo do texto. Essa palavra acaba por se constituir como uma noção chave na obra do pensador Michel Foucault. Apesar de não desejar teorizar a noção de dispositivo aqui, julgo adequado oferecer à leitora uma compreensão básica de como uso o termo neste texto a partir de Foucault. Castro (2009, p.224) destaca cinco acepções do conceito do pensador a respeito dos dispositivos. Destas cinco acepções destaco a seguir as duas em que me baseio quando uso o conceito do pensador: “O dispositivo é a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regimentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito. 2) O dispositivo estabelece a natureza do nexos que pode existir entre esses elementos heterogêneos. Por exemplo, o discurso pode aparecer como programa de uma instituição, como um elemento que pode justificar ou ocultar uma prática, ou funcionar como uma interpretação a posteriori dessa prática, oferecer-

O pensador argumenta que não existem corpos que não sejam desde sempre objeto de discurso – não havendo, portanto, possibilidade de um elemento pré-discursivo. O argumento do autor segue no sentido de mostrar que não se trata de apagar o corpo, mas de empreender o desafio de uma análise em que o corpo e a história não constituem sequência, mas se liguem de acordo com uma complexidade crescente. Dito de outro modo, não se trataria de compreender o corpo para depois investigar a história, mas de reconhecer que esse corpo é desde sempre marcado pela história.

Ao lado do filósofo francês, outras pensadoras e pensadores acabaram dando força ao argumento de que seria necessário analisar sexo e gênero como categorias independentes. Bento (2006, p. 79) nos conta que

[...] o desafio, portanto, era construir teorias que habilitassem aqueles que divergem da norma heterossexual, apontando os processos para a construção de suas identidades a partir de referências que, por um lado, se contrapusessem a uma explicação referenciada nos corpos sexuados e, por outro, produzisse um campo de contradiscursos ao saber gerado nos espaços confessionais das clínicas de psicólogos, psicanalistas, psiquiatras e programas de transgenitalização [...]

Em outras palavras, o que a autora denominará de estudos plurais, começa por assumir a tarefa de desarticular sexo e gênero e de negar a possibilidade de um corpo pré-discursivo. Uma vez desvinculados, o gênero deixa de ser compreendido como selo colocado pela cultura sobre os corpos sexuados e pré-discursivos. Nesse rastro, as possibilidades de leitura das expressões de gênero se multiplicam e perdem o compromisso com a binaridade, mas também a heterossexualidade deixa de ser vista como a regra estabelecida pela natureza e, não menos importante, elabora-se uma robusta crítica da identidade como algo fixo e imutável.

Tal paradigma, pode ser lido de uma maneira mais acabada através do trabalho da pensadora Judith Butler – sobretudo em seu *Problemas de Gênero*, publicado pela primeira vez em 1990 e, desde então, referência indispensável nesse campo de discussões. Tais elaborações, embora sejam ainda certamente estudos de gênero, passam a assumir contornos cada vez mais específicos e acabam por se constituírem como um campo próprio – são os chamados estudos queer.

lhe um campo novo de racionalidade [...]”. De tal modo, o que estou a chamar de dispositivo é, tanto a rede de relações que podem ser estabelecidas entre os elementos heterogêneos acima destacados, quanto aquilo que estabelece a natureza do nexos que pode existir entre esses elementos. Ex: as escolas têm banheiros separados para homens e mulheres. No mesmo sentido, existe o discurso que assinala que homens e mulheres são naturalmente diferentes. A relação entre o discurso dos gêneros como naturais e a arquitetura que confirma/materializa esse discurso tem impacto sobre a forma como os sujeitos serão constituídos em termos de gênero – assim, a articulação entre o discurso naturalizante e a arquitetura generificada dos banheiros é um dispositivo de construção do gênero. Para saber mais, consultar Edgardo Castro (2009).

As proposições políticas e teóricas dos estudos queer – herdeiras da contracultura, gestadas e consolidadas entre os anos de 1960 e 1980 – são uma reivindicação dos sujeitos que não desejam ser assimilados (Miskolci, 2012). Ao contrário das primeiras teorizações feministas e gays, que reclamavam legitimidade para determinados sujeitos, a política queer questiona a própria noção de sujeito, argumentando, no rastro de Derrida, que cada inteligibilidade (cada identidade) é portadora de múltiplas significações, agregando inclusive núcleos de sentido que também constituem aquilo que se acredita ser o seu oposto, não sendo, portanto, cabível a compreensão binária das expressões de gênero. Nesse sentido, a suposta fixidez das identidades perde sua razão de ser. Com efeito, depreende-se de tal entendimento um tipo de política muito mais radical – que não se respalda nos contornos de um determinado sujeito em quem apoiar suas reivindicações – trata-se, portanto, de uma política pós-identitária, como compreendeu Guacira Louro (2001).

Compreendo que cada uma das tendências identificadas por Bento contribuiu significativamente para que pudéssemos chegar às diversas possibilidades de leitura que hoje estão disponíveis. Percebo que cada elaboração carrega os traços do período histórico e do contexto geopolítico em que se desenvolveu, não sendo, portanto, cabíveis os julgamentos anacrônicos. Nesse sentido, reafirmo que minha opção pela tendência plural se justifica pelo entendimento de que é este conjunto de teorizações que, no momento presente, permite a radicalização necessária para a construção de um tipo de política e de teorização que enseje movimentos de maior liberdade e aceitação da miríade de possibilidades que é própria dos seres humanos.

2.2 Análise dos textos selecionados

O quadro a seguir mostra em ordem cronológica as dissertações e teses analisados. Nela estão contidos, além da autoria e ano, a tendência analítica que orienta o trabalho. Ao longo desta análise, além de discutir a disposição dos trabalhos dentro das tendências explicativas que adotei, procurarei mostrar aquilo que identifico como as principais contribuições e as principais lacunas.

Dentre as principais contribuições aponto:

- Abordagens pouco recorrentes;
- Investigações que podem ser adaptadas, transpostas ou deslocadas para outros contextos/situações;
- Trabalhos que visibilizam a constituição mítica/simbólica do masculino.

Dentre as principais lacunas destaco:

- Interesses pouco recorrentes;
- Falta de trato teórico da categoria masculinidades/descomprometimento com a literatura consolidada;
- Temas desconsiderados.

Quadro 1 - Dissertações e Teses encontradas no BDTD entre 2017 e 2021.

Tendência	Gênero textual	Autoria	Área do conhecimento	Ano
Relac.	Tese	Jairo Bardune Filho	Educação	2017
X	Dissert.	Wellthon Rafael Aguiar Leal	Sociologia	2017
Relacio.	Dissert.	Grasiela Augusta Moraes Pereira de Carvalho	Educação	2017
Plural	Dissert.	Halina Hauber Baio	Sociologia	2017
X	Dissert.	José Durval Aguiar Junior	Educação	2017
Univer.	Tese	Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva	Educação	2017
Relacio.				
Relacio.	Dissert.	Diego Couto Dos Santos	Sociologia	2018
Plural	Tese	Leandro Teófilo de Brito	Educação	2018
Plural	Dissert.	Rodrigo Casaut Melhado	Sociologia	2018
Relacio.				
Plural	Tese	Luciano Ferreira da Silva	Educação	2018
Relacio.				
Plural	Dissert.	Emanuele Cristina Santos do Nascimento	Educação	2018
Relacio.	Dissert.	Ronan de Almeida Siqueira	Sociologia	2018
Relacio.	Tese	Talitha Couto Moreira Lara	Sociologia	2018
Relacio.	Dissert.	Neide Pinto dos Santos	Educação	2019
Plural				
Relacio.	Dissert.	Marcos Martins do Amaral	Educação	2019
Plural	Dissert.	Arthur Furtado Bogéa	Educação	2019
Relacio.	Dissert.	Rafael Ferraz Baptista	Educação	2019
Plural				
Plural	Dissert.	Rosilene Mazzarotto	Educação	2019
Relacio.				
Relacio.	Tese	Filipe Gabriel Ribeiro França	Educação	2019
X	Dissert.	José Rodolfo Lopes da Silva	Educação	2019
Relacio.	Tese	Claudio Marques da Silva Neto	Educação	2019
X	Dissert.	Gabriel Hengstemberg Bonifácio	Educação	2019

Relacio.	Dissert.	Marciano Antônio da Silva	Educação	2020
----------	----------	---------------------------	----------	------

Fonte: elaboração própria

Como se pode ver na tabela acima, a tendência predominante nos trabalhos analisados é a relacional. Nela, classifiquei 09 trabalhos. A segunda mais adotada foi a plural, na qual agrupei 04 elaborações. Além dos trabalhos que podem ser classificados confortavelmente no interior de uma tendência explicativa, existem também aqueles que transitam entre elas, de modo que, apesar de adotarem nominalmente uma tendência, recorrem frequentemente a expedientes e compreensões teóricas que são próprios de um outra. Nesse sentido, para conferir certa inteligibilidade dentro da proposta presente proposta, classifiquei esses trabalhos como plural/relacional (onde a tendência anunciada ou dominante é a plural, mas existem na composição do trabalho elementos da tendência relacional), categoria na qual agrupei 03 trabalhos, e a relacional/plural (onde a predominância é da tendência relacional sem que elementos da categoria plural estejam ausentes), na qual acomodei 02 trabalhos. Localizei ainda 04 trabalhos em cujos interesses não consta apresentar uma discussão teórica sobre gênero ou mesmo adotar uma concepção a respeito do mesmo. Por fim, apenas 01 trabalho dialoga com a tendência universal, ainda que a autoria parta de teorizações do paradigma relacional. Portanto, classifiquei esse trabalho como universal/relacional.

Destacar a predominância da tendência relacional em trabalhos a respeito da construção dos homens, certamente pode ser lido como um atestado da ainda atual influência de Connell no âmbito desses estudos. Pode ser interpretado também como manutenção de uma tradição que se difundiu no Brasil a partir dessa compreensão teórica. A categoria “masculinidade hegemônica” – que pode ser assimilada como o conceito que melhor agrupa as concepções dessa tendência – certamente é a chave mais adotada entre os trabalhos analisados. Apenas 03 dos 23 textos (Baio, 2017; Filho, 2017; Amaral, 2019) não citam as contribuições de Connell. Todos os demais, mesmo aqueles que declaradamente não adotam a categoria da pensadora, como foi o caso de Brito (2018), compreendem a necessidade de discutir sua importância. O conceito de masculinidade hegemônica – que assinala a existência de um modelo socialmente privilegiado de ser homem, em torno do qual se manifestam outras masculinidades sem o mesmo privilégio – foi adotado como teorização central em 11 dos 23 trabalhos aqui abordados (Filho, 2017; Carvalho, 2017; Lara, 2018; Santos, 2018; Melhado, 2018; Silva, 2018; Siqueira, 2018; Baptista, 2019; França, 2019; Santos 2019; Silva Neto, 2019).

Ao lado da tendência relacional, colocam-se os trabalhos que dialogam de maneira mais circunscrita com as teorizações plurais (Baio, 2017; Brito, 2018; Nascimento, 2018; Boguea,

2019) e aqueles que mesclam elementos das duas tendências (Melhado, 2018; Silva, 2018; Mezzaroto, 2019; Santos, 2019; Baptista, 2019). Notei que somente 02 desses trabalhos foram desenvolvidos no âmbito das ciências sociais, os 09 restantes, foram pensados a partir do campo da educação. Uma possível inferência para explicar a recorrência da tendência plural em trabalhos de educação é que, foi justamente através do âmbito educativo que as teorizações queer chegaram ao Brasil, muito em virtude dos esforços de Guacira Lopes Louro – que demonstrou significativo empenho em desenvolver esse campo e traduzir textos consolidados internacionalmente. Portanto, percebo que essas teorizações sejam melhor assimiladas por educadoras e educadores, tanto pelo tipo de política que propõem, quanto por serem discussões presentes nesse contexto de maneira mais recorrente e por mais tempo – evitando assim compreensões e assimilações apressadas como algumas que mostraremos a seguir.

A respeito das principais abordagens pouco recorrentes, destaco os trabalhos de Silva (2017), Baio (2017), Silva (2018) e Baptista (2019). O trabalho de Alexandre Nishiwaki da Silva (2017) objetiva discutir o projeto de masculinidade no interior do pensamento pedagógico clássico. O autor defende a tese de que os clássicos da pedagogia projetam um ideal de masculinidade e o defendem. Para ele, os pensadores clássicos da educação esboçam, além de preceitos pedagógicos, projetos de masculinidade ancorados em seus pressupostos teóricos e políticos. Assim, o autor relê pensadores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Dewey, Ferrer i Guàrdia, Anton Makarenko, Dewey e Paulo Freire em busca de compreender o projeto de masculinidade que subjaz à teorização de cada um deles. A partir de tal percurso, seu trabalho possibilita uma releitura da história da pedagogia a partir da categoria gênero, constituindo-se, portanto, como um material caro a quem deseja estudar masculinidades no âmbito da educação.

Dentre os trabalhos que analisei, apenas o de Halina Baio (2017) irá assumir a masculinidade manifesta em corpos não designados como masculinos. A autora defende a necessidade de desatrelar a masculinidade a corpos que foram designados homem no momento do nascimento. Para isso, recorre a uma análise das obras cinematográficas *Desejo Proibido* (2000) – onde a personagem Amy vivencia a experiência de uma mulher lésbica masculinizada; *Meninos Não Choram* (1999) – no qual o personagem Brandon vivencia a transexualidade, e *Tomboy* (2011) – onde a personagem principal, Michael/Laure é um menino transexual. Compreendo que a interrupção na ordem que prevê a masculinidade e feminilidade em determinados corpos se constitui como uma importante estratégia de desconstrução da norma sexo/gênero – tão cara aos estudos queer, mas ao mesmo tempo, como mostram as dissertações que analisamos, tão pouco assumida.

Luciano Ferreira da Silva (2018) elabora sua tese pautado num tema recorrentemente apontado, bastante conhecido e pouco enfrentado – o insucesso escolar dos homens. O objetivo do autor é mostrar como a construção das masculinidades juvenis produzem armadilhas na intersecção da trajetória escolar dos meninos do ensino médio da escola pública e seus projetos de vida futuros. Para ele, as armadilhas residem na naturalização de certos enunciados que, ao reafirmarem a suposta superioridade dos meninos com relação às meninas, acaba por conformá-los a modos relapsos, pouco comprometidos com as exigências escolares e alvo de menos atenção por parte de docentes e, portanto, vulnerabilizados. Para ele:

[...] o perigo é a naturalização de enunciados, a cristalização de “verdades” que se repetem no ambiente escolar, que posicionam sujeitos, que fazem as pessoas acreditarem que ser relapso no ambiente escolar é “coisa de guri” e que ser dedicada, esforçada “é coisa de menina”. O perigo é fazer esse menino acreditar que ele não precisa estudar tanto quanto suas colegas, pois é “naturalmente” inteligente e não é dado ao ambiente escolar; nasceu para ser solto, correr, ir para a rua. O perigo, enfim, é a produção de uma vulnerabilidade social para estes meninos. Pois, ao mesmo tempo em que se consideram melhores do que os demais simplesmente por serem meninos heterossexuais, promovem preconceito e discriminação[...]" (SILVA, 2018, p. 16).

Ainda nessa direção, o trabalho de Rafael Ferraz Baptista (2019) centra-se numa categoria já bastante assimilada pelas discussões em redes sociais, porém ainda pouco discutida na academia brasileira, sendo, portanto, a única elaboração, dentre as analisadas a adotá-la. Trata-se da “masculinidade toxica”. O objetivo do autor é compreender a percepção dos professores acerca da influência dos padrões hegemônicos de masculinidade, identificar como os docentes lidam com as influências das masculinidades tóxicas e entender como elas interferem nas vivências de professores heterossexuais e homossexuais. Pautado no texto de Terry Kupers (2005), o autor chama de masculinidade toxica a constituição tipicamente masculina, na qual se percebem traços de extrema competição, ganância, insensibilidade, falta de consideração pela experiência e pelos sentimentos alheios, necessidade de exercer domínio sobre os outros, pavor de situações em que dependa de outras pessoas e aversão a características femininas, seja em mulheres ou gays. Acredito que, uma vez que esse conceito goza de adesão popular, desenvolvê-lo de modo a ampliar seus contornos e sua capacidade de diálogo com as questões mais atuais seria afirmativo para o avanço do debate, sobretudo, no sentido de engajar a comunidade não acadêmica nas discussões sobre gênero e sobre homens.

A respeito de trabalhos que podem ser adaptados ou deslocados para outras situações ou contextos, destaco as seguintes elaborações: (Baio, 2017; Filho, 2017; Leal, 2017; Brito, 2018). A tese defendida por Jairo Filho (2017) investiga como se configuravam as masculinidades de dissidentes nas páginas do jornal estudantil O bonde (um jornal universitário da Universidade Federal Rural de Minas gerais entre 1945 e 1962). Além de

desenvolver uma argumentação teórica bastante significativa, na qual recorre, inclusive, à conhecidos super-heróis, o autor chega à conclusão de que, diferentes masculinidades eram projetadas no contexto sobre o qual se debruçou. Propostas como essa poderiam ser deslocadas para outros contextos que não Minas Gerais. Trabalhos como este, realizados em outros contextos, fosse o corpus analítico um jornal ou quaisquer outros meios de comunicação social, poderiam investigar quais as principais semelhanças e diferenças nas construções de masculinidades em diferentes regiões do Brasil.

A tese desenvolvida por Leandro de Brito (2018) pretende problematizar os aspectos de significação entre jovens e adolescentes atletas de voleibol e estudantes da educação básica que se identificavam como gays e bissexuais. Esse autor conclui que existem modelos normalizadores de masculinidade, mas que existem, igualmente, resistências diante desses modelos. Conforme mostra Filho (2018), sabemos, que o futebol se constitui no Brasil como uma verdadeira pedagogia da masculinidade e que, ao contrário do voleibol e de outros esportes, a presença de tipos tóxicos de masculinidade é bem mais frequente neste primeiro – sobre esse dado abundam anualmente matérias jornalísticas que denunciam as violências em estádios de futebol. Nesse sentido, considero que seria interessante o empreendimento de investigar como ocorrem essas tensões entre estudantes de escola básica que se relacionam com futebol.

A dissertação de Wellthon Leal (2017) analisa a construção da identidade homossexual a partir de duas cantoras de música pop, Beyonce e Britney Spears. Para tanto, o autor realizou entrevistas com grupos de fãs. Os resultados da pesquisa mostram que ocorre uma sacralização das cantoras e que os fãs vivenciam êxtases que se assemelham aos êxtases religiosos. Percebeu-se ainda que o culto à diva exerce influência sobre a construção da identidade desses homossexuais, incidindo, inclusive, em suas “saídas do armário”. Em um determinado momento, o autor alega que a música pop tem sido amplamente associada à ideia de feminino, já que dialoga com temas românticos, sensuais e delicados. O rock, ao contrário, seria associado ao masculino, já que seus principais elementos expressam agressividade, força etc. Assumindo tais postulados, penso que seria propositivo entender quais as relações que se estabelecem entre a constituição de homens que professam a heterossexualidade e as expressões culturais associados à masculinidade – por exemplo: homens/rock, homens/hip-hop, homens/clubs de tiro, homens/esportes radicais etc.

Por fim, o já anunciado trabalho de Baio (2017) se debruça sobre as expressões de masculinidades em corpos designado como femininos ao nascer. Assumir a masculinidade em corpos designados como femininos ao nascer, certamente significa admitir a possibilidade de

feminilidade em corpos designados como masculinos ao nascer. Sabemos que há uma enorme quantidade de exemplos de homens e mulheres que expressam certas ambiguidades de gênero na literatura, no cinema e na cultura popular brasileira. Pense-se, por exemplo, em Maria Moura, de Raquel de Queiróz, em Madame Satã, de Karim Aïnous, em Pixote, de Hector Babenco etc. Nesse sentido, sinalizo a possibilidade de investigar o que o cinema, a literatura, o teatro, a cultura pop têm a nos dizer a respeito de corpos ditos masculinos onde pulsa a experiência da feminilidade.

Dentre os textos selecionados, somente o de Jairo Filho (2017) abarca aquilo que chamo de dimensão mítica/simbólica do masculino. Portanto, aqui, tanto assinalo a contribuição desse trabalho, quanto aponto a pouca recorrência de reflexões sobre a dimensão mítica/simbólica das masculinidades nos textos. Para interpretar a teorização de Connell a respeito das masculinidades hegemônicas, Filho (2017) articula o conceito da intelectual canadense à construção dos heróis nas histórias em quadrinhos estadunidenses. Para ele, foi a crise financeira provocada pela quebra da bolsa em Nova York, em 1929, que possibilitou o florescimento dos heróis dos quadrinhos nos Estados Unidos. Os heróis são reelaborações dos mitos e, nesse cenário de instabilidades e depressões, serviam como suporte moral de uma geração de homens fragilizados. Nessas histórias, algumas delas ainda absolutamente presentes e incansavelmente reelaboradas pelo cinema hollywoodiano, abunda a ideia da virilidade masculina – são homens à toda prova, sempre dispostos a morrer pela pátria e pelos fracos, de valores nobres, invencíveis e, portanto, dignos de serem imitados. Para o autor, a categoria herói é um projeto aceito por um número incalculável de homens e, portanto, um símbolo compartilhado – os homens os aceitam, assimilam e ensinam a outros homens, a seus filhos, etc. Nesse sentido, legitimar modelos subalternizados de homens seria uma afronta à constituição do herói e, portanto, à própria constituição privilegiada de masculinidades.

Segundo Tomás Tadeu da Silva (2007), o apelo aos mitos fundadores é extremamente importante na constituição das identidades – isso porque o mito auxilia a consolidação do sentimento de pertença, da constituição das identidades coletivas e dos valores compartilhados. Para o autor “[...] um mito fundador remete a um momento crucial do passado em que algum gesto, algum acontecimento, em geral heroico, épico, monumental [...] inaugurou as bases de uma suposta identidade [...]” (Silva, 2007, p. 08).

Sócrates Nolasco percebeu a importância de se recorrer aos mitos e aos mitos fundadores para compreender as questões dos homens. De maneira tímida em *O mito da masculinidade* (1993), e de forma mais robusta em *De Tarzan a Homer Simpson* (2003), o intelectual enfrentou a tarefa de se aproximar dos mitos na intenção de investigar o que eles

dizem a respeito das formas contemporâneas de masculinidades. Nesse segundo texto, Nolasco investiga os gregos Hércules, Teseu, Aquiles e Ulisses, o alemão Fausto, o espanhol Quixote, o francês Dom Juan e o inglês Robinson Crusoe. Tanto a leitura de Nolasco, quanto o trabalho de Filho (2017) contudo, parecem não se interessar por reelaborações mais disruptivas de masculinidade, como o Ulisses de James Joyce ou o Dorian Gray de Oscar Wilde – modelos menos próximos do padrão heterossexual. Os textos dos autores também não levam em consideração as reelaborações brasileiras do mito e dos clássicos (como Macunaíma ou Riobaldo, por exemplo). Eles se interessam menos ainda pela existência de mitos tão ou mais antigos quanto os da Grécia e que persuadem a religiosidade e o imaginário do povo brasileiro talvez muito mais do que os do visionário Homero – como Exu ou Ogum, divindades da religiosidade afro-brasileira significativamente marcadas pelo masculino.

O segundo tipo de Lacuna que analisei é aquela que diz respeito à falta de trato teórico da categoria gênero e com a falta de necessidade de dialogar com a literatura estabelecida. Conforme aponta o quadro, 04 dos 23 textos estudados (Junior, 2017; Leal, 2017; Silva, 2019; Bonifacio, 2019) não se preocupam em adotar uma compreensão de gênero bem delineada. Uma das inseguranças que esse tipo de elaboração pode causar é que, sem uma discussão que permita compreender o que se tem chamado por gênero, fica difícil saber até que ponto pode-se dialogar com elas, tomá-las como referências, visto que o sentido de gênero varia de acordo com a tendência teórica assumida e mesmo de autoria para autoria.

Nessa direção, Wellthon Leal (2017) optou por um tipo de escrita em que os aportes teóricos aparecem de forma difusa em toda a discussão e não em um bloco específico, como ocorre na maioria das vezes. Ele dialoga principalmente com a categoria identidade (Anthony Giddens) e com os estudos culturais da escola de Frankfurt. O autor se aproxima da teorização de Judith Butler a respeito da heteronormatividade, mas não há uma filiação teórica que se possa apreender com clareza, nem mesmo uma discussão de gênero delimitada. Junior (2017), ao discutir a docência masculina, teorizou a respeito da generificação do magistério a partir de Michel Apple. Contudo, não há na presente discussão elementos que permitam classificar a compreensão de gênero que o autor adota. José Rodolfo da Silva (2019) diz pautar-se a partir das concepções pós-estruturalistas. Ele dialoga com Foucault, a respeito dos discursos como práticas concretas, e com Guacira Louro, a respeito da provisoriade das supostas verdades. A partir desses marcos, poderíamos tentar classificar sua compreensão de gênero entre a relacional e a plural, mas não há, na teorização do autor, uma discussão a respeito de gênero que permita tal classificação. Gabriel Bonifácio (2019) apresenta sua dissertação em formato de

multipaper. Ele também direciona seus olhares na atuação de docentes masculinos na educação infantil e também não figura entre seus interesses discutir a categoria gênero.

No que diz respeito ao não diálogo com a literatura consolidada nos estudos de masculinidades, assinalo o trabalho de Marcos do Amaral (2019). O autor em questão busca compreender a constituição da masculinidade gay a partir da experiência/vivência que acontece na escola, dando centralidade às desigualdades sociais. O trabalho adota um referencial pautado no materialismo histórico. De forma coerente, o texto se baseia em feministas marxistas como Saffioti. O autor conclui que a escola é uma instituição social importante na constituição da masculinidade gay e, que, portanto, precisa superar seu estranhamento frente às funções sociais que lhes cabe. O ponto que destaco é o seguinte: o autor em questão é um dos poucos que, dentre os analisados, não cita Connell em nenhum momento de seu texto. Controversamente, por adotar a categoria hegemonia – conceito caro nas discussões marxistas – ele acaba por concluir que existe um modelo hegemônico de masculinidade – a heterossexual. Em volta dessa masculinidade hegemônica insurgem-se as possibilidades contra-hegemônicas: no caso, as masculinidades homossexuais. O autor parece chegar às mesmas conclusões a que, muito antes, chegou Connell. Ele apresenta sua elaboração através das mesmas palavras e categorias teóricas que a autora canadense. Desse modo, é razoável admitir que, ainda que não queiramos nos vincular a uma determinada categoria teórica que esteja estabelecida, é necessário estudá-las, discuti-las, e admitir sua influência num determinado campo de estudos, tal qual fez Brito (2018) que assinala a categoria e justifica o motivo de não a adotar.

Outro fenômeno que pode denotar desinteresse pela literatura especializada é o fato de que alguns trabalhos demarcam equivocada ou esquivamente os primeiros marcos de estudos de masculinidades (Carvalho, 2017; Nascimento, 2018, Brito, 2018; Silva Neto, 2019). Graziella de Carvalho (2017) afirma que os estudos de masculinidades surgiram na década de 1990 e nisso, é acompanhado por Emanuele Nascimento (2018). Já Leandro de Brito (2018) e Claudio Silva Neto (2019) afirmam que esses estudos se difundiram no Brasil a partir desses marcos, mas não se preocupam em definir os marcos internacionais. Alexandre da Silva (2017), por outro lado, demarca o nascedouro dos estudos de homens nos anos de 1950, apesar de assinalar que esses estudos só vieram a reverberar na década de 1970. Reconheço a possibilidade de marcos esquecidos pela história, de teses desconhecidas pelos estudiosos, de modo que seria muito difícil precisar com exatidão quando nasceu uma determinada corrente de estudos. Contudo, como demonstram os demais textos abordados nesse percurso, o consenso é que os estudos de masculinidades consolidaram-se na década de 1970. A origem

da confusão talvez seja o fato de que, no Brasil, esse campo se desenvolveu a partir dos anos de 1990.

Por último, a respeito dos temas que não aparecem nos interesses das pesquisas selecionadas, é possível dizer que, dentro daquilo que se mostra mais urgente, destacam-se a ausência de trabalhos que versem sobre: a violência entre os meninos em contexto educativo; a evasão escolar dos homens; os perfis de homens nos cursos superiores; diferentes tipos de expressões de gênero e sexualidade masculinas que não a homossexual.

Sabemos o quanto, nos últimos anos, tem crescido o número de pesquisas em que o *bullying* é analisado em seus diferentes meandros. Sabemos também que os homens são os protagonistas nos episódios de diversos tipos de violência. Nesse sentido, julgo que caberia a investigação a respeito da participação dos homens nos episódios de violências escolares. De modo semelhante, sabe-se amplamente a respeito do protagonismo masculino no que diz respeito à evasão escolar, contudo, essa articulação não foi assumida em nenhuma das 23 elaborações estudadas. Também se sabe que, desde a década de 1980, o hiato de gênero na educação se reverteu e que, portanto, as mulheres são maioria nos diversos níveis de ensino – mas o que dizer do perfil de homens em cada curso? Quem são os homens que ocupam as vagas dos cursos socialmente prestigiados como medicina? Qual o perfil dos estudantes de direito e, igualmente, quem são os homens que cursam disciplinas socialmente preteridas como pedagogia ou serviço social?

Ainda nesse sentido, pontuo que 06 dos 23 trabalhos dedicam-se a compreender as questões ligadas às masculinidades homossexuais (Leal, 2017; Brito, 2018; Melhado, 2018; Santos, 2018; Amaral, 2019; Franco, 2019). Mas, o que as pesquisas acadêmicas poderiam dizer a respeito das masculinidades heterossexuais, bissexuais, transexuais, o que se poderia investigar sobre masculinidades negras, periféricas, ou a respeito de homens portadores de deficiências físicas? Somente o trabalho de Baio (2017) aborda masculinidades transexuais, assim como, apenas a dissertação de Nascimento (2018) assume a questão das masculinidades negras, mas essas pesquisas não se debruçam sobre o espaço escolar. Sabe-se que as possibilidades de constituição das masculinidades são inúmeras e, igualmente, é razoável que mesmo rejeitando a ideia de identidades fixas é possível reconhecer a importância de conhecermos as experiências situadas. No caso dos homens transexuais – sujeito completamente ausente nas pesquisas desenvolvidas no campo da educação aqui investigadas – assinalo a importância de estudarmos sua experiência nos espaços educativos formais e não formais – sua atuação nas escolas, nos movimentos sociais, suas dificuldades, seus desafios,

seus silêncios, assim como suas resistências, suas possibilidades de afirmação e de protagonismo.

2.3 Novas perspectivas para os estudos de homens

Retomando o interesse que norteia essa seção, isto é, apresentar uma classificação, com base no modelo de organização analítica proposto por Berenice Bento, a produção acadêmica a respeito de masculinidades disponível no BDTD entre 2017 e 2022, concluo o seguinte:

A tendência dominante é certamente a relacional (09), em segundo lugar aparecem os trabalhos onde a predominância é da tendência plural (04), vindo em seguida a plural/relacional (03), depois a relacional/plural (02) e, por fim, universal/relacional (01). Interpreto essa incidência da tendência relacional como uma manutenção da influência de Connell nesse campo de estudos. Noto ainda que os estudos plurais concentram-se na área da educação – dado que pode ser lido como fruto de um diálogo estabelecido entre estudantes de educação e as ideias apresentadas e desenvolvidas por Guacira Lopes Louro – principal estudiosa responsável pela divulgação dos estudos queer no Brasil.

Percebo na disposição e distribuição das tendências um caminhar que parte do relacional para o plural – movimento que se assemelha a uma mudança no paradigma dominante. Afirmando isso por identificar um desejo, por parte de uma parcela considerável de autoras e autores, de se associar às teorizações queer, mesmo quando as ideias articuladas em seus trabalhos apontam para outra direção⁸. É possível identificar ainda que os estudos queer enfrentam uma série de incompreensões de diferentes ordens. Tais elaborações são alvo de desconfiança por parte de alguns estudiosos. Essas ressalvas e incompreensões, por vezes parecem derivar de uma cautela genuína diante daquilo que se apresenta como novo e como excessivamente disruptivo. Outras vezes, parecem aproximar-se da descredibilização pessoal de autoras/es vinculadas a essas correntes.

Nesse sentido, assinalo que não obstante a contribuição significativa apresentada em seu estudo (ao qual já nos referimos), no que concerne às teorizações queer, Alexandre Silva (2017), para quem gênero é a intervenção do social sobre os sexos (sendo os sexos apenas dois,

⁸ O que desejo aqui não é apontar fragilidades, mas para que essa afirmação não fique sem nenhuma referência, aponto que Melhado (2018) diz ancorar-se numa perspectiva queer, mas a palavra queer não aparece em nenhum momento do texto do autor, exceto nas palavras-chave. Além disso, o autor cria uma tabela onde coloca, lado a lado, as masculinidades viris e as masculinidades das “manas”, como se essas identidades fossem fixas e absolutamente diferentes umas das outras, ou seja, o contrário do que dizem os estudos queer – que concebem as identidades contingenciais.

macho e fêmea)⁹, faz alegações que demonstram ser fruto de leituras pouco comprometidas com a compreensão das ideias defendidas pelas teses que contesta. O autor questiona a crítica de Judith Butler à ideia de sujeito representativo das lutas sociais. Para ele “[...] a desconstrução dos sujeitos contingência e legitima a não ação, destrói valores e utopias possíveis, esconde em um discurso dito libertador [...] a impossibilidade da transformação social [...]” (Silva, 2017, p. 30). Essa desconfiança se baseia na compreensão equivocada de que as teorizações pós-identitárias seriam um convite à imobilidade, já que não se respaldam na ideia de um sujeito fixo em torno do qual as reivindicações sociais costumam ser erigidas.

Guacira Louro (2001) já mostrou que a política pós-identitária representa, pelo contrário, um tipo de reivindicação muito mais radical – e, portanto, muito mais trabalhosa, justamente porque questiona a própria ideia de que as identidades são um produto acabado, transcendente e imutável. Nesse sentido, a crítica pós-identitária, centra-se na tentativa de desconstruir as oposições binárias entre homens e mulheres, gays e héteros etc., oposições essas que engendram as dissimetrias arbitrárias entre os diferentes sujeitos. Contudo, em nenhum momento pode-se depreender dessa formulação um convite à imobilidade social ou à conformação – pense-se, por exemplo, que apesar de questionar o sujeito do feminismo, Butler jamais deixou de reivindicar um lugar de fala feminista – já que, questionar não significa abolir.

Silva (2017) alega que esses estudos deslegitimam as lutas sociais, mas o que uma leitura acurada das abordagens queer revelaria seria o convite à uma forma de luta e de engajamento muito mais abrangente, já que coextensivo a um maior número de pessoas que não são nem homens, nem mulheres. O autor alega que Butler deseja “[...] destruir a modernidade e seus valores [...]” (2017, p. 31), depois disso, põe em questão a credibilidade intelectual da autora¹⁰. Por fim, buscando respaldo em Paulo Freire e em seu essencialismo fenomenológico, o autor alega que não é possível negociar os valores que ele chama de universais (igualdade, liberdade, solidariedade).

Interpreto que esse tipo de reflexão denota apego a compreensões de gênero que além de essencialistas são também universalistas – à despeito dos inúmeros esforços das teorizações

⁹ O autor concebe gênero da seguinte maneira: “[...] em uma aproximação global, poderíamos dizer que gênero é a intervenção da produção social sobre os sexos (macho e fêmea). Desta perspectiva, ao nos referirmos ao gênero enquanto conceito sociológico, apontamos diretamente para uma estrutura cultural de comportamento que desenvolve, para cada sexo, modelos e potencialidades em função do aparelho reprodutor. Fica delegada à estrutura da sociedade a base real para a constituição da masculinidade ou da feminilidade, ou seja, é a realidade social que determina a existência do masculino e do feminino [...]” (Silva, 2017, p.23).

¹⁰ “[...] nos gera estranheza que essa forte afirmação derive justamente do profundo domínio filosófico e conceitual da autora [...]” (p. 31).

decoloniais nas últimas décadas – para as quais é preciso abrir mão da ideia de universalidade. Tal compreensão revela vinculação a princípios que se supõem universais, essenciais, mas que são na realidade um conjunto de valores datados, provincianos, abstratos e homogeneizadores.

O conceito de gênero compartilhado por grande parte das teorias queer diz respeito a algo que não é, apenas aparenta ser. Nessa ideia está contida a compreensão de que homens e mulheres, por exemplo, não dizem respeito a algo que somos, mas a algo que fazemos. Assumir, por outro lado, que o gênero seria uma interpretação cultural (ou global) dos aparelhos reprodutores, nos colocaria (1) diante da necessidade de admitirmos a existência de uma realidade pré-discursiva, já que o corpo humano aparentemente não muda – o que se constituiria (isto sim) como um verdadeiro convite à imobilidade; (2) nos obrigaria a reconhecer que, se o gênero é a interpretação cultural do sexo, esse deveria limitar-se ao número dois – já que esse é o número dos sexos que goza de inteligibilidade cultural e, por fim, (3) nos impeliria a classificar como ilegíveis – portanto não credíveis de existência – os corpos humanos que não se enquadram na norma regulatória que prevê masculinidades e feminilidades em corpos, respectivamente, de machos e fêmeas.

Por fim, argumento que se minha leitura se sustenta, se de fato as chaves teóricas têm migrado de paradigmas fixos como a tendência universal, para modelos mais abertos, como a plural, isso significa que começamos a reconhecer a necessidade de uma auto interpretação mais dinâmica de nós mesmos. Se compreendi corretamente esse movimento teórico em direção ao plural, penso estar em condições de afirmar que, no que diz respeito aos estudos de masculinidades, percebemos a urgência de pensarmos formas de experienciar o masculino que sejam menos persuadidas pela noção fixa do ser e mais inclinadas às possibilidades abertas do estar, do fazer, do tornar-se, do movimento. Reconheço, nesse curso de adesão a interpretações mais abertas, uma demanda que advém do fato de que as leituras universalistas e essencialistas não têm aprisionado exclusivamente outros sujeitos sociais em modelos hierárquicos opressivos, mas também os próprios homens tem sido seu alvo. Nesse sentido, parece necessário apostar em elaborações que não se limitem a nos dizer o que os homens são (como se isso fosse possível), mas se preocupem em refletir sobre que tipos de homens desejamos construir.

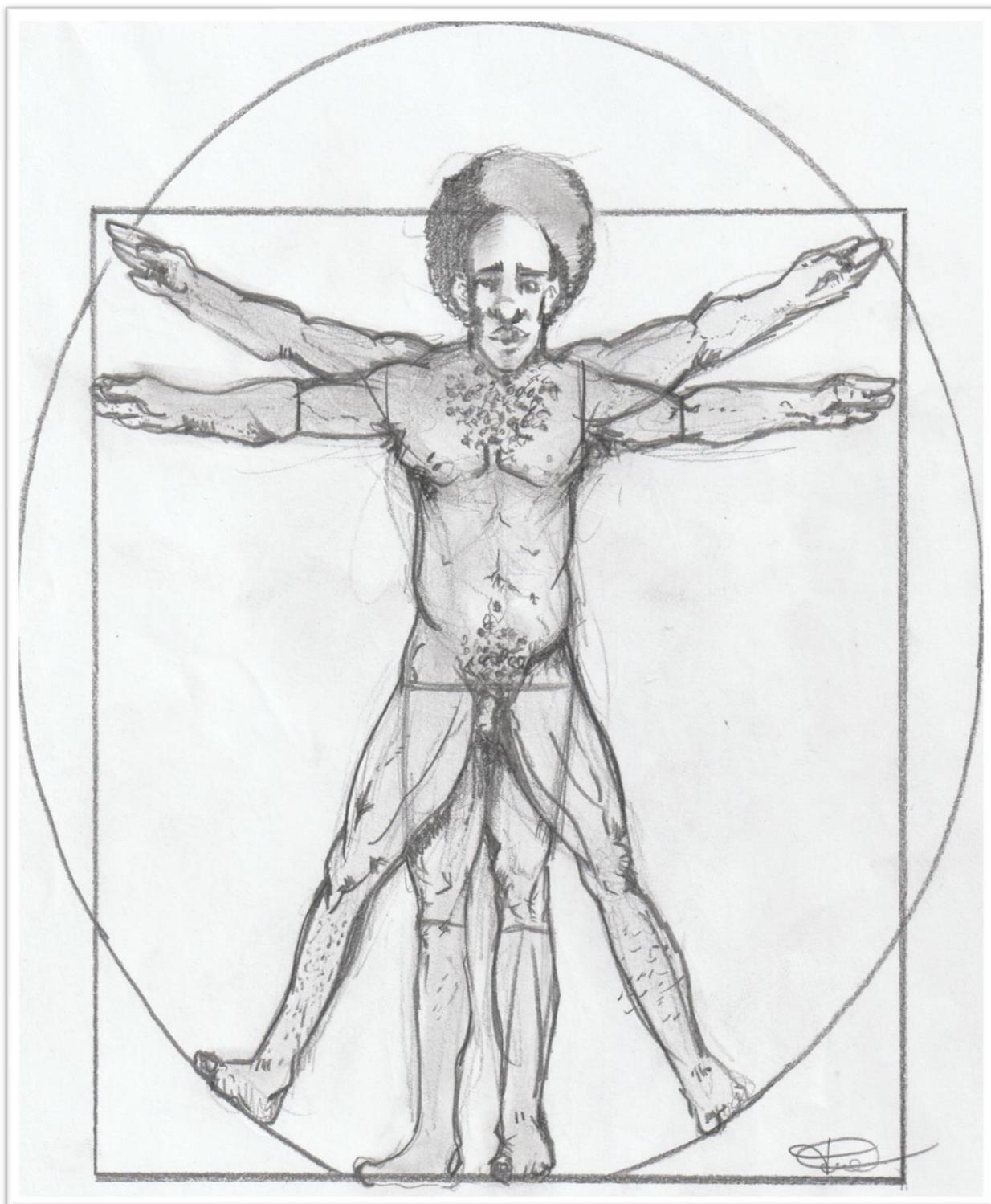


Figura 3 - *Ecce homines n° 3*. 3&6b sobre A4. Tássio Willker.

3 HOMENS, MASCULINIDADES E EVASÃO ESCOLAR

Neste capítulo, apresento as discussões teóricas que norteiam o presente estudo. No primeiro tópico investigo, através de conhecidos marcos literários, elementos recorrentes na construção de diferentes tipos de homens (Ulisses, um herói clássico; Dom Quixote, um homem idoso; Dorian Gray, cujos personagens são distantes do padrão heterossexual; Simão Bacamarte, um médico de classe média e Macunaíma, personagem mítico que tenta representar a diversidade cultural e racial do Brasil). No segundo tópico, releio as mais recorrentes teorizações a respeito das masculinidades em uma perspectiva crítica, de modo a rejeitar aspectos problemáticos e a assumir o que ainda parece vigente. Por fim, no terceiro tópico, investigo as teorizações a respeito da evasão escolar e, a partir delas, tento propor uma outra leitura sobre a evasão escolar dos homens.

3. 1 Masculinidades: não saber sobre si e ascese filosófica

Filho de Laertes, rei de Ítaca, esposo de Penélope, pai de Telêmaco, companheiro de grandes heróis como Aquiles, Ajax e Diomedes, amante de Calipso e conhecido por sua grande engenhosidade; conquistador das muralhas sagradas de Ílion, sobrevivente de inúmeras aventuras, derrotou o gigante Polifemo, resistiu à fúria do deus dos mares e voltou para casa, onde aniquilou os pretendentes de sua esposa e sentou-se novamente no trono que sempre fora seu – Ulisses propõe-se o “homem completo”. Ou, pelo menos, assim o interpretava o romancista irlandês James Joyce, ao revelar seu motivo para tomar o herói homérico como modelo para a construção de seu próprio Ulysses – releitura urbana do clássico grego e herói do modernismo inglês, publicado mais de 2.700 anos depois da obra inaugural da literatura ocidental e também, como o épico grego, um livro sobre homens (Ellman, 1989).

Certamente, além de um dos marcos inaugurais da história da literatura do Ocidente, a Odisseia é um clássico incontestável e incontornável – um modelo para grande parte do que seria escrito posteriormente dentro da nossa tradição literária. Mas o que vem a ser um clássico? O que significa dizer de uma obra literária ou de um personagem que ele é clássico? Ainda mais: assumindo que o que pretendo aqui não é mergulhar na história da literatura, uma vez que meu objetivo é investigar genealogicamente alguns dos elementos presentes na construção da ideia de masculinidades, que significa dizer que Ulisses é um herói clássico? De que modo compreender alguns de seus meandros poderia nos dizer algo sobre a materialização do ideal de masculinidades?

Ítalo Calvino (2007) nos oferece alguns caminhos para pensar a ideia de clássico. Uma de suas principais e mais compartilhadas contribuições é aquela na qual afirma: “[...] um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (Calvino, 2007, p.11). Para ele, os clássicos são livros que exercem um tipo de influência irresistível sobre as gerações futuras, impondo-se como modelos e paradigmas inesquecíveis e insuperáveis, são obras que resistem ao tempo. Definitivamente, este parece ser o caso da Odisseia (VIII a.C.), cujo tipo de estrutura e de narrativa mítica tem persuadido uma infinidade de construções artísticas desde o seu advento, seja nos desdobramentos posteriores da literatura clássica, na cultura pop, nos heróis em quadrinhos e no cinema hollywoodiano. Não importa para onde se olhe, Homero e seu Ulisses estão por toda parte.

Segundo afirma Sócrates Nolasco (2001), os mitos são imagens capazes de conferir sentido filosófico aos fatos corriqueiros da vida de pessoas comuns. Eles podem ser compreendidos como narrativas que adquirem uma qualidade sagrada e propiciam a veiculação dessa qualidade às pessoas de forma simbólica. Elaborando de outra forma, seria possível dizer que o mito é um tipo de narrativa que sacraliza a vida real. No mesmo sentido, ele afirma que “[...] a concepção de guerreiro tem sido por muitos séculos uma referência modelar para a representação social masculina [...]” (2001, p.230). Portanto, se olharmos atentamente para a construção do mito, para a constituição da figura do guerreiro ou do herói, poderemos ver aí não somente nuances diversas de narrativas fantásticas, mas elementos que são basilares na elaboração das mais conhecidas idealizações da masculinidade – elementos sem os quais tais construções não teriam sido elaboradas do modo que conhecemos.

A primeira coisa que podemos dizer a respeito da Odisseia é que trata-se da história de um homem. É verdade que fora o “raptó” de Helena o evento que desencadeou a guerra de Troia e, por conseguinte, deu ao herói homérico a ocasião de voltar para casa pelos labirínticos caminhos do mar ocidental. É igualmente verdadeiro o papel de destaque de Atena, de Afrodite, bem como de outras mulheres e deusas na narrativa. Contudo, a ação deste épico repousa sobre um mundo compartilhado por homens. A participação das mulheres no poema é algo absolutamente secundário. A palavra Odisseia, poderia ser parcamente traduzida por “longa jornada de aventuras”. Já a palavra *Oduisseia*, da qual a primeira deriva, significa simplesmente “A história de Odisseu” (Knox, 2011). Em todo caso, conforme se sabe, o longo poema trata das desventuras de Ulisses (ou Odisseu), o rei de Ítaca, em sua aventura de volta para casa. Conta-se que, após o término da guerra de Troia, Ulisses e seus homens almejam voltar para casa, no que são surpreendidos pela fúria do deus das marés que, por “dez anos”, joga o herói

e seus companheiros de um lado para o outro, impedido que ele retorne para casa onde sua mulher e seu filho o aguardam.

São muitas e icônicas as passagens que tornam o clássico grego um livro conhecido: a profanação do gado do deus-sol; a emotiva canção do aedo; a estadia junta à ninfa Calipso; a estratégia de amarrar-se ao mastro para ser capaz de resistir ao canto das sereias; a derrota do gigante Polifemo na ilha dos Ciclopes, etc. Contudo, alguns detalhes da saga de Ulisses podem ser reveladores de algo que não se vê em primeira vista e que, segundo compreendo, podem dizer algo sobre a construção histórica dos ideais de masculinidade mais compartilhados e da construção das diversas identidades masculinas.

No início da *Telemaquia* (a primeira parte do poema), o filho do rei de Ítaca está em busca de uma história que, mesmo sendo sua, não lhe é conhecida – já que seu pai saiu para a guerra enquanto ele era uma criança pequena. O príncipe de Ítaca não sabe a seu próprio respeito, desconhece o destino de seu rei e pai – seu passado é nebuloso, seu futuro incerto. As proezas vividas por seu pai na guerra de Troia ainda aguardam para serem contadas e conhecidas – Telêmaco é alguém que não sabe sobre si – que desconhece aspectos importantes sobre o estado atual de seu trajeto político, não sabe sobre o estado de seu pai (a quem nem mesmo conheceu), mas ainda assim resguarda-se na ideia de ser seu filho. Calvino (2007) destaca que este filho sai em busca de uma narrativa que não existe, pelo menos ainda, já que tal narrativa será a própria *Odisseia*. Na leitura do estudioso italiano, o tema da memória tem centralidade em todo o poema – deve ser identificado já nas primeiras páginas e atravessa completamente o enredo. Menelau e Nestor oferecem a Telêmaco apenas fragmentos da história. No reino dos feáceos, um aedo canta as aventuras do rei de Ítaca oferecendo mais um extrato da história. O próprio Ulisses, aos moldes de um exercício psicanalítico de auto elaboração discursiva, também o faz. Para Calvino, portanto, todo o livro é um exercício de memória, já que o próprio protagonista tem medo de esquecer-se, pois “[...] se, após ter superado tantos desafios, suportado tantas travessias, aprendido tantas lições, Ulisses tivesse esquecido algo, sua perda teria sido bem mais grave: não extrair experiências do que sofrera, nenhum sentido daquilo que vivera [...]” (2007, p.18).

O tema da perda de memória se repete por outros cantos que compõem o poema (IX-XII, por exemplo). Ulisses teme esquecer: esquecer quem acha que é, de onde vem e para onde vai; teme esquecer de seu legado, de seus amigos, de seu reinado – esquecer de si mesmo. Para Calvino, a *Odisseia* é a história de uma viagem de volta, mas é também uma crise de identidade. Ulisses repete incansavelmente sua própria história – mas, qual a necessidade de tamanha

insistência a respeito de si mesmo quando se tem certeza sobre quem se é? Em que medida queles que se conhecem precisam de auto afirmação verborrágica e insistente?

Todo o poema insinua que o herói passou dez anos perdido no mar. Contudo, Ulisses sabe melhor que ninguém que por sete desses dez anos, esteve confortavelmente acomodado ao lado da ninfa Calipso e mais um ano ao lado da feiticeira Circe. Seu encontro com o gigante Polifemo é um excelente exemplo do que tento demonstrar aqui. Conhecemos a história: o herói grego, incapaz de escapar à força do monstro de um olho só, lança mão de um de seus mais criativos planos – apresenta-se com o nome de “Ninguém”. Embebeda o gigante com vinho doce e, por fim, ataca o ciclope no olho de modo a cegá-lo. Ao gritar por auxílio afirmando que Ninguém (ou ninguém) o estava atacando, Polifemo sucumbe sem ser socorrido por seus companheiros, que não veem motivo para agir em seu socorro, já que “ninguém” o atacava. Por um momento breve, Ulisses finge abrir mão da ideia que tem a seu próprio respeito. De fato, ele se vê obrigado a destituir-se de si mesmo, a abdicar da própria identidade. Contudo, antes de partir e deixar o gigante entregue à própria sorte, revela ser o filho de Laertes, o grande rei de Ítaca, afamado até o céu. Ele é incapaz de resistir ao que julga saber sobre si mesmo, mesmo que isso o coloque em risco. A identidade fixa que ele ostenta parece mais importante que o peso de qualquer situação concreta – ela é tudo que ele sabe, julga ou quer saber a seu próprio respeito.

Destituído de sua embarcação e de seus homens, não lhe resta nada além de seu nome. “[...] É por seu nome e por tudo que significa para si e seus pares que Ulisses luta para seguir vivendo e retornar ao mundo onde é conhecido e honrado [...]” (Knox, 2011, p.48). Perdido no mar, o grande e engenhoso saqueador de cidades depende do acolhimento e da bondade de mulheres e estrangeiros – sua fortuna não vale nada na situação em que se encontra. Amante e prisioneiro da feiticeira Circe, assim como da ninfa Calipso, que quer dizer realmente ser esposo da castíssima Penélope? Longe de sua terra, do que lhe vale ser o poderoso rei de Ítaca? Partiu deixando uma criança aos cuidados da mãe, Telêmaco é agora um homem feito, cujo rosto lhe é desconhecido – que pode significar para ele ser pai? Quem é Laertes em terras estrangeiras? Ulisses nem sequer tem roupas ao ser resgatado por Nausica na ilha dos feáceos, cobre os genitais com um ramo de folhagem – do que lhe servem os portentosos títulos com os quais orgulhosamente apresenta a si mesmo, uma vez que o rei, neste exato momento, está nu?

A identidade é tudo que lhe resta, é tudo que ele tem. Contudo, esse construto identitário não oferece ao herói grego meios para compreender nem resolver sua situação concreta – pelo contrário, rouba-lhe as possibilidades de leitura de si no presente. Em terras estrangeiras ou na imensidão do mar o nome de Laertes não é conhecido – de nada vale ser seu filho. Longe de

casa não é capaz de afugentar os pretendentes de sua esposa – ser marido pouco importa. Completamente desconhecido de Telêmaco, ser pai não chega a ser realmente uma questão. Aquiles e muitos outros companheiros de batalha estão mortos ou distante – de nada lhes servem seus braços fortes. Ulisses está paralisado pela ilusão de ser e, desse modo, não se mostra capaz de perceber, nem ao menos de se abrir para as possibilidades que residem na ideia de estar, tampouco pensa o que isso diz algo a respeito de si próprio. Ele é alguém que não sabe sobre si.

Chamo de não saber sobre si a cristalização na ideia de identidade que impede os sujeitos de interpretarem adequadamente seus estados imediatos, suas versões atuais e transitórias de si mesmos, suas situações e condições objetivas e pontuais. O que chamo de não saber sobre si é uma crença absoluta na ideia de essência do ser. Essa crença impede a compressão do estar e do caráter de imprecisão que caracteriza a vida humana, resvalando, portanto, em uma ignorância a respeito de elementos que seriam muito preciosos, caso se desejasse ensejar um movimento de autocompreensão e autoelaboração que se estendesse para além das versões atuais de si mesmo. Não saber sobre si é uma ignorância a respeito do caráter contingencial de qualquer construto identitário – é a impossibilidade de conhecer-se e elaborar-se que advém do acreditar equivocadamente que já se sabe o suficiente a respeito de si próprio. E é esse dispositivo de produção da ignorância a respeito de si que, segundo percebo, tem sido parte constituinte, em uma parcela significativa de homens, de um perfil desinteressado pelas próprias questões e, por conseguinte, indiferente frente à necessidade de elaborar a si mesmos de acordo com os diferentes momentos da vida.

Respaldado em Aristóteles, Mário Manacorda (2011) afirma que Homero foi o educador de toda a Grécia – influência que posteriormente se estendeu ao mundo ocidental. Foi Homero, através de Aquiles e Ulisses, quem forneceu os mais persuasivos modelos de homem do ocidente. De fato, as histórias das espiritualidades, dos mitos, das literaturas e da cultura pop atestam o quanto esse dispositivo que identifiquei em Ulisses, e que chamo de não saber sobre si, tem sido recorrentemente apontado e retomado na construção de conhecidos arquétipos de homens em diversas culturas e até o momento presente. Muito distante da pretensão de falar a respeito de todo o mundo, ou seja, longe da ideia de poder dizer algo a respeito de todos os homens (como se isso fosse possível), assinalo que importantes obras, como as que mostrarei rapidamente a seguir, parecem querer colocar em relevo o fato de que há, na construção de diversas identidades masculinas, um elemento de auto alienação que se abriga na ideia de identidade.

Nesse sentido, ainda que brevemente, rememoremos: as aventuras do cativante e engenhoso fidalgo dom Quixote de la Mancha, ou simplesmente Dom Quixote, romance de importância amplamente reconhecida, publicado pela primeira vez em 1605, também pode, ele todo, ser lido como o relato de um homem que não sabe sobre si. Perto dos cinquenta anos, magro de corpo e de rosto, com poucos proventos, saúde frágil, uma sobrinha, um criado e um pangaré, tinha por sobrenome Queixada ou Queijada (não se sabe e não importa). Contudo, decidiu chamar a si mesmo de dom Quixote e imaginar-se um nobre guerreiro da cavalaria andante. Agregou o epíteto “de la Mancha” para levar prestígio à sua terra natal. O atributo mais conhecido do gracioso dom Quixote é que perdeu o juízo de tanto ler os romances de cavalaria. Ele é alguém que, tendo uma vida pacata, ao invés de encarar-se frontalmente, de elaborar-se de maneira racional, preferiu aderir a uma identidade fantasiosa que julgava mais interessante que sua realidade concreta. Assim, passou a acreditar-se como um dos personagens de seus romances.

[...] Enfim, acabado seu juízo, foi dar no mais estranho pensamento em que jamais caiu louco algum: pareceu-lhe conveniente e necessário, tanto para o engrandecimento de sua honra, como para o proveito de sua pátria, se fazer cavaleiro andante e ir pelo mundo com suas armas e cavalo em busca de aventuras e para se exercitar em tudo que havia lido que os cavaleiros andantes se exercitavam, desfazendo todo tipo de afrontas e se pondo em situações de perigos pelos quais, superando-os, ganhasse nome eterno e fama [...] (Cervantes, 2012, p.64).

Novamente: fixação na ideia de nome, nos epítetos, na identidade. Tudo isso em detrimento das condições imediatas e objetivas do momento presente – os mesmos elementos que persuadiram o Ulisses homérico. Dom Quixote é alguém que também não sabe sobre si. Luta contra moinhos de vento, jura ser Dulcinéia uma delicada princesa quando, na realidade, ela é uma robusta criadora de porcos. Toma seu braço como forte e seu cavalo como nobilíssimo, sendo ele um velho de saúde delicada e seu cavalo um pangaré. Diferente de Ulisses, fixado nas glórias do passado, Dom Quixote está fixado em glórias imaginárias, mas ambos giram em torno de glórias que, no momento atual, não valem por si. Sancho Pança, seu escudeiro, não se distingue muito: mesmo representando o elemento racionalidade na estrutura do romance, se apresenta também como um excedido da realidade – não acredita que os moinhos de vento são gigantes, mas acredita que dom Quixote vai dar-lhe uma ilha. Sancho só acredita no que deseja acreditar, sua apreensão do mundo é baseada em seus interesses. Parece não levar em conta os perigos provindos da loucura do amigo, bem como demonstra não captar adequadamente as enrascadas gratuitas nas quais se envolve em nome de promessas que prometem não se cumprir. Ao seu próprio modo, ele é também alguém que não sabe sobre si.

Esses elementos são ainda mais explícitos no deslumbrante, cruel e onírico texto de Oscar Wilde: *O retrato de Dorian Gray* (1891). Todo o extravagante romance do escritor irlandês (também um livro sobre homens) parece cheio de irresoluções, de verdades recalçadas, de coisas não ditas. O homoerotismo, apesar de incontestável, é sempre apenas uma possibilidade que não chega a termo, como algo que não queremos saber ou encarar – dado que pode apontar diretamente para o caráter heteronormativo do contexto social em que Wild escreveu e que, segundo compreendo, reforça a ideia de ignorância e recalque de certos elementos na constituição de tantos homens. *O retrato de Dorian Gray* pode ser lido como uma acusação da hipocrisia constitutiva de certas formas do masculino. Em três de seus principais personagens o não saber sobre si aparece de forma bastante identificável: Lord Henry Wotton, profundamente admirador da beleza masculina, das artes, dos perfumes, mostra-se um verdadeiro hedonista – alguém preocupado apenas com beleza e prazer. É misógino. Alega acreditar que formosura (sobretudo a masculina) e intelecto não podem conviver harmoniosamente. Ele diz que discutir não vale a pena, pois “[...] somente os intelectualmente perdidos discutem [...]” (Wild, 2012). Mas é exatamente isso que ele faz durante todo o romance: discute e tenta convencer aos outros e a si mesmo de que ele é sabedor de todas as coisas. Suas observações e inclinações sugerem desejos homo ou, pelo menos bissexuais. Contudo, é casado com uma mulher, a qual não somente respeita, como também teme. Fala verborragicamente sobre entregar-se aos prazeres, mas ele mesmo jamais incorre em tal decisão. Basil Hallward, que pintou o famoso retrato, é apaixonado por Dorian, mas não entende ou finge não entender o que sente pelo jovem efebo. Sempre que se sente pressionado a encarar seus sentimentos pelo rapaz ele silencia, emudece. Sente por Dorian um ciúme que não consegue justificar e que jamais encara – há algo importante que ele parece não saber ou admitir sobre si mesmo. Dorian, por sua vez, é toda aparência, exterioridade, casca. Não há profundidade intelectual ou emocional – mesmo quando põe-se a repetir, como um eco, as palavras de Lord Henry. Durante a maior parte do romance Dorian Jamais ensaia algo próprio – é como uma concha vazia em que um homem mais velho deposita sua personalidade. Seu pacto fáustico o permite exibir a aparência sempre jovem e fresca de “[...] um Adonis que parece feito de marfim e folhas de roseira [...]” (Wild, 2012, p.9). Seu interior, contudo, revela um monstro dantesco que ele mesmo não consegue encarar – a verdade revelada por seu medonho retrato fica encoberta da vista de todos, mas sobretudo de si mesmo. Apesar de apaixonado por sua própria beleza, esta não se mostra capaz de fazê-lo escapar dos dramas em que recai. Dorian não consegue simplesmente encarar a si mesmo, ele mente, finge e dissimula – é alguém que não sabe sobre si.

Em muitas obras da literatura brasileira o mesmo elemento pode ser identificado na construção de diversos personagens masculinos. O alienista, escrito em 1881 e certamente um dos mais importantes textos de Machado de Assis, conta sobre um médico estudioso da loucura, ou se assim quisermos, um cientista louco – um homem. Simão Bacamarte, filho da nobreza de Itaguaí, tendo estudado medicina em Coimbra, toma a si mesmo como um “homem de ciências”, “um raro espírito” e, imbuído da certeza de sua missão científica, parte para diagnosticar loucura em todas as pessoas à sua volta, trancafiando-as no manicômio (A casa verde) ao primeiro sinal por ele mesmo identificado como variante do ideal de sanidade desejado. Ele submete compulsoriamente a regime de internato mais da metade da população local. Durante a maior parte do conto, o alienista analisa todas as pessoas ao seu redor, exceto a si mesmo. Ele está sequestrado pela ideia de que é um grande cientista, um farol para a humanidade – e essa idealização da própria identidade o impede de perceber que era ele mesmo se encontrava muito além dos seus próprios limites de sanidade. Com efeito, era ele quem, desde as primeiras páginas do conto, precisava de ajuda e intervenção psiquiátrica. Após tanto desconhecimento a seu próprio respeito, num lampejo de lucidez, acaba por trancafiar a si mesmo em seu próprio manicômio.

Em Macunaíma, o herói sem nenhum caráter, escrito por Mário de Andrade em 1926 e publicado em 1928, cuja principal ambição era descobrir e revelar a identidade do homem brasileiro, esses elementos estão dispostos de uma maneira plástica e visível. Desrespeito, sexo e violência parecem ser o idioma no qual esse herói modernista é mais fluente. Contudo, penso que seria difícil fazer um julgamento moral a seu respeito: ele não parece apropriado de conceitos como certo e errado, bem ou mal. Macunaíma é um brincante, alguém que, definitivamente, não se interessa por compreender a mecânica moral das coisas. Ele é movido por prazer e vontade. Macunaíma não se desenvolveu como as demais pessoas, ele teve uma infância absolutamente atípica, sexualizada, regada a contendas e iconoclastias (tais como urinar na própria mãe, ou dormir com a esposa do irmão). O Curupira diz: “[...] tu não é mais curumi, rapaiz, tu não é mais curumi não...gente grande que faiz isso...[...]

” (Andrade, 2016, p.47). Depois disso, chama-o “menino-home”. Após ser lavado com caldo envenenado de aipim, Macunaíma, de curumi (criança) torna-se homem feito – exceto pela cabeça: “[...] o herói deu um espirro e botou corpo. Foi desempenando, crescendo, fortificando e ficou do tamanho dum homem taludo. Porém a cabeça não molhada ficou pra sempre rombuda e com carinha enjoativa de piá [...]” (p.49). Fixado numa identidade masculina toxica, nos moldes do que identificou Terry Kupers (2005), isto é, violenta, competitiva, hiper sexualizada, auto centrada, essa parece ser sua melhor descrição: corpo de adulto, crimes de adulto, artimanhas

de adulto, mas com cabeça (mentalidade) infantil: ele é pueril, ignorante a respeito de si e do mundo, sua masculinidade é frágil, sexualizada e genitalizada (ele a reafirma exibindo o pênis), é incapaz de fazer uma leitura adequada de si mesmo ou das situações em que se coloca. Ele também não sabe sobre si, não se pensa nem se conhece.

Dito isso, não desejo que as linhas acima sejam lidas como a constatação de uma essência ou um destino último e intransponível. Rejeito absolutamente a ideia de que os seres humanos possuem algum tipo de essência que os caracterize de maneira definitiva. Falando de outro modo, comungo com Judith Butler (2020) em sua rejeição daquilo que, respaldada em Nietzsche, identificou como metafísica das substâncias – ou seja, a crença de que existe um ser por trás do fazer. Não há nada por trás dos atos, nem homens, nem mulheres, nem nada. O que essa incursão em marcos culturais ligados aos homens pretende mostrar é que tem sido constante, no projeto político que resultou em diversas construções de masculinidades que conhecemos, a produção da ignorância a respeito de si próprio e a fixação na ideia de uma identidade que valha por si só, ainda que essa mesma identidade não encontre reafirmação nos estados imediatos em que os homens se encontram em suas cotidianidades em meio ao mundo da vida.

O mesmo poderia ser dito das demais identidades generificadas? Se sim, como essa rede de relações se desdobraria nessas outras materializações do gênero? Seria o que identifiquei como não saber sobre si constituinte das demais materializações de gênero tal qual o é e pelos motivos que o é em diversas manifestações das masculinidades e, se o é, seria em virtude de atributos de gênero ou de marcadores diferentes? Pensando nas demais expressões generificadas que tem reivindicado legitimidade, sobretudo nas últimas décadas, seria correto dizer que esses sujeitos também se enquadram no mesmo esquema deficitário de auto elaboração? E, por fim, por quais razões temos construído tantos homens nos moldes em que o temos feito?

Primeiramente, os números que mostrei no início deste estudo, e que dizem respeito a violência, acidentes fatais e suicídios, assim como os números que dizem respeito ao êxito nos estudos nos mais diversos níveis, sustentam eloquentemente que homens e outros sujeitos têm elaborado as próprias questões de formas absolutamente diferentes: os homens são os que mais matam, morrem, os que mais se acidentam e mais se suicidam – são eles que compõem a maioria dos que evadem, dos que desistem dos estudos, assim como a maioria da população prisional do Brasil. Assumindo momentaneamente a perspectiva de análise relacional, não consigo conceber que não haja, em termos de gênero, dois quadros distintos: um elemento de auto reflexão e auto elaboração por parte das mulheres – que mais tarde se estendeu a outros

sujeitos subalternizados e, por outro lado, um desinteresse e negligência a respeito de si próprios por parte dos homens. Percebo que, de maneira muito eficaz, essa autoelaboração possibilitou para muitas mulheres uma compreensão privilegiada a respeito de suas situações históricas e imediatas, bem como tornou possível o ensaio de mudar essas mesmas conjunturas através da constituição de um movimento político e reflexivo – movimento antiquíssimo e que, a partir da modernidade passamos a chamar de feminismo. Noto ainda que, no caso dos homens, não há um equivalente possível para tal movimento.

Dentre as infinitas possibilidades afirmativas de leitura deste movimento, penso que os feminismos poderiam ser descritos também como proponentes de um tipo vigente, atualizado e contemporâneo, de ascese filosófica.

A ascese filosófica (*áskesis*), ou ascese das práticas de si, diz respeito a um conjunto de técnicas, exercícios, ou, se quisermos, “artes de viver” cujo sentido último é a subjetivação de um discurso verdadeiro¹¹ através de exercícios de si sobre si (Foucault, 2010). Tal qual o entendiam os gregos helênicos e os romanos, esse conjunto de práticas ou artes, que seria responsável por possibilitar uma conversão de si a si mesmo, ou ainda uma constituição de si mesmos por parte dos sujeitos, é um dos principais temas das aulas ofertadas por Michel Foucault ao *Collège de France* no ano de 1982, em um curso intitulado A hermenêutica do sujeito.

Primeiramente, o pensador procura diferenciar a ascese filosófica da noção mais amplamente difundida de ascese, já que esta última tem sido recorrentemente compreendida por vias da tradição cristã. Na ascese cristã, o objetivo final é a renúncia a si mesmo – o sujeito precisa abdicar de seus desejos e vontades, é necessário mortificar e transformar a si mesmo para poder ter acesso à verdade. Já na ascese dos filósofos pagãos, na ascese filosófica, o objetivo final não é a renúncia de si mesmo, mas justamente o seu contrário – trata-se de conhecer-se e elaborar-se para colocar-se no mundo de maneira mais forte, contínua e obstinada possível, tendo como fim, não o céu ou um éter longínquo, mas a sua própria existência. Segundo as palavras do pensador,

[...] na ascese filosófica não se trata de reger a ordem dos sacrifícios, das renúncias que se deve fazer de uma ou outra parte, de um ou outro aspecto do nosso ser. Ao contrário, trata-se de dotar-se de algo que não se tem, de algo que não se possui por natureza. Trata-se de constituir para si mesmo um equipamento, equipamento de defesa contra os acontecimentos possíveis da vida [...] a ascese das práticas de si não

¹¹ No rastro de Nietzsche, Foucault não concebe uma ideia atemporal de verdade. Não havendo uma verdade que seja em si mesma autossuficiente ou transcendental, seria preciso se interessar antes, pela história da verdade, ou, o que tornou verdadeira a verdade. Aqui, “discursos verdadeiros” devem ser compreendidos como discursos que possam converter-se em comportamentos éticos. (Castro, 2009).

tem por princípio a submissão do indivíduo à lei, tem por princípio ligar o indivíduo à verdade. Ligação à verdade e não submissão à lei: parece-me ser esse um dos aspectos mais fundamentais da ascese filosófica [...] a ascese é o que permite, de um lado, adquirir os discursos verdadeiros, dos quais se tem necessidade em todas as circunstâncias, acontecimentos e peripécias da vida, a fim de se estabelecer uma relação adequada, plena e acabada consigo mesmo; de outro lado, e ao mesmo tempo, a ascese é o que permite fazer de si mesmo o sujeito desses discursos verdadeiros, é o que permite fazer de si mesmo o sujeito que diz a verdade e que, por essa enunciação da verdade, encontra-se transfigurado, e transfigurado precisamente pelo fato de dizer a verdade [...] (Foucault, 2010, p.296).

Em resumo, tal arte, ou tal conjunto de práticas de si consiste em uma tentativa de, por meio de diversos exercícios de auto constituição “[...] fazer sua a verdade, tornar-se sujeito de enunciação do discurso verdadeiro [...]” (p.297) – isto é, conhecer-se, dominar-se. Em seu estudo das práticas de si, Foucault identifica três componentes iniciais desse conjunto de exercícios de subjetivação. Para ele, esse momento é composto pelas práticas que concernem a escuta, a leitura/escrita e ao ato de falar. Assim “[...] escutar, saber escutar como se deve; ler e escrever como se deve; e também falar. É isso que, enquanto técnica do discurso verdadeiro, será o suporte permanente e o acompanhamento ininterrupto da prática ascética [...]” (p.297). Portanto, escuta, leitura/escrita, e por fim, a pronúncia da palavra constituem esse momento inicial da ascese.

A escuta é inicialmente descrita pelo filósofo como o mais passivo de todos os sentidos. Para ele a audição, mais do que qualquer outra capacidade sensorial, se mostra uma via de abertura ao mundo exterior e ao que provém dele – é através do ouvido que a alma tem acesso ao *lógos*. Nessa compreensão, alguma coisa sempre permanece em nós após nos encontrarmos com um discurso ordenado. Quando escutamos, entramos em relação com a elaboração de um pensamento que não provém de nós, mas de uma exterioridade cujos contornos só podemos apreender de forma paulatina e paciente. Essa elaboração, por sua vez, é composta por um léxico, por um estilo, por um número de palavras e de saberes. Assim, a compreensão e a retenção de um discurso que se ouve, depende, em certa medida, da leitura adequada de todos esses elementos. Com efeito, compreende-se que escutar seja uma atividade quase tão complexa quanto falar. Disso resulta que a escuta não pode ser compreendida como mera passividade inerte, já que é, antes disso, uma atitude também ativa e empenhada, uma vez que se trata, em último lugar, de uma prática refletida e volitivamente aplicada. Escutar é, portanto, uma habilidade adquirida a partir da prática e, nessa direção, uma série de exigências mostra-se prerequisite para a apropriação de tal habilidade, como, por exemplo, a exigência de se exercitar o silêncio – silêncio que significa escutar respeitosamente e devotar atenção a quem fala, pacientemente, de maneira ativa e reflexiva.

A respeito do ato de ler, Foucault salienta que não se trata de maneira nenhuma de esgotar autores ou obras, tal qual alguém que exhibe os títulos que leu, mas de se relacionar pessoal e profundamente com o que está escrito, ser capaz de estabelecer correlações entre obras, selecionar trechos que se complementem e meditar sobre eles. O filósofo assinala que a meditação (*meditatio/meditari* que derivam dos vocábulos gregos *meléte/melatân*), no referido contexto, não deve ser compreendida como hoje a entendemos, pois está muito mais próxima do significado de exercício (*gymnázēin*), de exercitar-se, treinar. Para ele, esse tipo de meditação assemelha-se ao processo de se confrontar com a própria coisa sobre a qual se lê – confronto que assemelha ao encontro com um adversário. Ler, nesses moldes, não exprime um tipo de exercício exegético, trata-se, antes, de apropriar-se de um pensamento e persuadir-se dele de tal maneira que passamos acreditar em sua veracidade. “[...] Trata-se, portanto, de fazer com que a verdade seja gravada no espírito de maneira que dela nos lembremos tão logo haja necessidade [...]” (Foucault, 2010, p.318). O que esse tipo de apropriação almeja é que, nos tornemos coerentes com aquilo com o qual decidimos nos relacionar de maneira afirmativa – novamente, o processo de subjetivação do discurso verdadeiro, ou, de construir uma trama de proposições que sirvam como princípios de comportamento. Com a escrita, ocorre algo semelhante: também ela é um exercício de si – é escrevendo que assimilamos aquilo em que pensamos, gravamos na memória e tornamos um hábito. A escrita é um suporte da memória – impede que os aprendizados se esvançam, mas é também uma forma de compartilhar aquilo que aprendemos com os outros.

Foucault (2010) acredita que o ato de falar a verdade de si mesmo inaugura um momento absolutamente importante na história da subjetividade do ocidente, bem como na história da relação entre sujeito e verdade. O filósofo alega que, nem no mundo grego, nem no romano, encontraremos algo semelhante ao dispositivo da confissão – onde o sujeito vivencia um processo de subjetivação através do dizer verdadeiro a respeito de si mesmo. Contudo, é possível encontrar, através da ideia de *parrhesía*, um correspondente à obrigação de silêncio por parte do discípulo. Segundo ele, “[...] assim como o discípulo deve calar-se para operar a subjetivação de seu discurso, o mestre, por sua vez, deve manter um discurso que obedece ao princípio da *parrhesía* [...]” (p.327). A noção de *parrhesía* diz respeito ao fato de dizer tudo, com franqueza, abertura de coração, de palavra e de linguagem. Esse dizer tudo, por sua vez, coloca-se num esquema em que se relacionam íntima e substantivamente com as duas noções anteriores: escuta-se, escreve-se e transcreve-se o que, por sua vez, foi dito. Segundo o filósofo, não pode haver um silêncio fecundo por parte do discípulo sem que haja, por parte do mestre um discurso elaborado – que obedeça a certas regras de estilo, seus efeitos próprios, sua

plástica própria; é preciso que não seja um discurso fingido, artificial, é necessário que não seja meramente um discurso sedutor, mas imbuído de verdade.

Se assimilei adequadamente essa discrição, julgo ser razoável argumentar que, aquele movimento intelectual e filosófico, mas, ao mesmo tempo político e revolucionário que convencionamos chamar de feminismos, agrega, de diferentes maneiras, cada um desses exercícios de autoconhecimento e autoelaboração de uma maneira radical, orgânica e atualizada.

Tal qual na descrição de Foucault da ascese filosófica, os feminismos não buscam um reparo no porvir, nem tampouco a renúncia de si, mas a reformulação política que ocorre neste mundo, no agora – trata-se de uma autoelaboração das mulheres cujo intuito é colocar-se no mundo de maneira mais obstinada e ativa. Não resta dúvidas de que os feminismos, em seu desvelamento das estruturas violentas e arbitrárias, em seu escrutínio da história através da ótica das opressões de gênero, acabaram por oferecer às mulheres (e posteriormente a outros sujeitos) um poderoso arsenal de defesa diante das vicissitudes da vida – tanto em termos de pensamento, quanto de ação. Não é difícil perceber que, à semelhança da ascese filosófica, os feminismos firmaram compromisso não com a lei (em cujo bojo assentavam-se confortavelmente as dissimetrias históricas), mas com a verdade – aqui compreendida como discursos capazes de sustentar atitudes éticas. A própria história das mulheres é capaz de mostrar o quanto o silêncio – compulsório ou estratégico – foi uma constante que as impeliu num movimento de confronto com o objeto da reflexão, de modo absolutamente semelhante ao descrito por Foucault no exercício da escrita. Os feminismos, enquanto movimentos de reivindicação política, arriscados, pulsantes no mundo da vida exigiram daquelas que o empunhavam uma coerência radical – tão radical que não cessa de, até o presente, provocar resistências por parte dos setores mais reacionários das sociedades.

Enfim, penso estar em condições de afirmar que esse movimento político/filosófico/revolucionário, no qual é possível identificar cada um dos elementos da ascese filosófica, foi capaz de oferecer às mulheres meios, ferramentas e estratégias para o desenvolvimento de um robusto movimento de constituição afirmativa de si mesmas – um saber sobre si que não se esgota no mero saber, mas se desdobra em ação política.

Desconheço algo que se assemelhe a tal movimento no caso dos homens. Até onde pude observar, não vi nenhum tipo de movimento proponente de reflexão direcionada aos homens enquanto categoria generificada que fosse tão expressivo quanto foram os movimentos feministas – inclusive em virtude da falta de adesão por parte deles próprios aos tímidos ensaios de movimentos de homens que se desenharam de maneira difusa. Não testemunho qualquer

aparato discursivo que tenha feito, como o fizeram os movimentos feministas, um trabalho tão insistente e minucioso, onde se articulam política, sociologia e filosofia, mas também história, psicologia e psicanálise, além de arte e militância política e social¹².

Nessa direção, não obstante os diversos aspectos problemáticos de seus escritos sobre masculinidades, Sócrates Nolasco¹³(1993) nos mostra que, nos grupos de homens, iniciados principalmente na década de 1970, primeiramente nos Estados Unidos e, posteriormente em outras partes do mundo, era comum a narrativa que assinalava não haver para eles libertação equivalente à das mulheres. Nesses grupos, conta o psicanalista brasileiro, abundam histórias de vida onde o silêncio é a máxima que vigora: eles são educados a não compreender, não refletir, não externalizar e, sobretudo, a não falar sobre o que lhes acontece. Essa composição, assemelha-se a uma ascese ao contrário – isto é, cada uma das técnicas de auto constituição parece sistematicamente sonogada. Tal qual identifiquei nas linhas acima por intermédio das artes, Sócrates Nolasco também percebeu que, via de regra, os parâmetros vigentes na

¹² Há, obviamente, diferenças primordiais entre os feminismos e os movimentos de homens. Os feminismos são, sobretudo, movimentos de reivindicação política a respeito dos direitos das mulheres. Num primeiro momento, é possível dizer que não há muito o que reivindicar politicamente com relação aos direitos de homens enquanto classe genericada. Portanto, a comparação aqui não diz respeito ao caráter de reivindicação política dos feminismos, mas do movimento de autocompreensão das mulheres por si mesmas que o movimento engendrou.

¹³ Apesar de sua inegável contribuição, de seus esforços e pioneirismo nos estudos de masculinidades no Brasil, não posso citar os estudos de Sócrates Nolasco sem ressalvas. Certamente, citar uma fonte não significa estar em pleno acordo com tudo que dessa fonte promana. Ainda assim, sinto a necessidade de deixar demarcadas nossas diferenças teóricas na tentativa de evitar as possíveis associações incabíveis, que geralmente são fruto das leituras apressadas. No caso do autor em questão, percebo que, sem prescindir das inúmeras passagens em que suas análises se mostram tão robustas quanto reveladoras, é preciso estabelecer distância de certas nuances e mesmo de certos fundamentos de seu pensamento, os quais julgo absolutamente problemáticos e indefensáveis. Não é de meu interesse neste momento oferecer uma crítica pormenorizada dos trabalhos de Sócrates Nolasco, nem mesmo haveria espaço para tal. Contudo, dentre os problemas mais urgentes diante dos quais preciso me distanciar aponto que em De Tarzan a Homer Simpson (2001) o autor parte da ideia de que o gênero se constitui no encontro da biologia com a cultura, de modo que haveria uma base biológica para o que ele chama de patriarcado. Além dessa compreensão de gênero antiquada e superada já em seu próprio tempo, o autor também parte de uma ideia de homem que parece saudosa da sacralidade do masculino nas civilizações ocidentais, além de heteronormativa e problemática em termos raciais. Ao longo de todo o seu texto, Nolasco afirma que os movimentos de minorias (gays, negros, mulheres) elegeram “o homem” como inimigo social a ser combatido. De modo que os movimentos sociais, na análise oferecida pelo autor, parecem implicitamente responsabilizados pela conduta agressiva dos homens contemporâneos que buscam reaver a primazia de sua legitimidade simbólica posta em questão pela obsolescência do uso da força, dos valores masculinos tradicionais e da constituição identitária das próprias minorias. Penso que separar dicotomicamente as minorias e os homens, (como se homens não se constituíssem também negros e gays e, portanto, minorias), parece sugerir em grande medida que gays e negros não são homens, ou, se muito, são homens específicos diante dos quais o “homem universal” pode ser colocado como centro. Particularmente, não leio essas entrelinhas como uma tentativa deliberada de assinalar negros e gays como não homens ou menos homens, mas como resultado da adoção de uma concepção cristalizada de masculinidade que não se questiona. Essa cristalização, quando se põe a falar a partir de seu próprio lugar teórico, não parece encontrar nenhuma razão ou desejo de questionar os dispositivos de subalternização a que estão sujeitos os próprios homens, já que se trataria de um questionamento que colocaria em análise a centralidade de si mesmo e que implicaria abrir mão do lugar universal para, por livre opção, assumir-se como específico. Talvez, assumir-se como específico seja pedir demais mesmo para especialistas. O que importa saber para fins da presente elaboração é que parto da compreensão de que é possível encontrar numa mesma fonte teórica grandes acertos, grandes limites e grandes equívocos.

elaboração de grande parte dos homens são aqueles que os desligam das próprias questões, do interesse por si próprios, de modo a os alienar de si mesmos.

Para ele, é o mundo do trabalho e o desempenho sexual que funcionam como referências para dar suporte à construção do modelo de comportamento dos homens. Segundo afirma, desde a mais tenra idade, os meninos crescem assimilando a ideia de que, a partir, e somente a partir do trabalho e de uma sexualidade hiper viril e exacerbada, serão reconhecidos e validados como homens. É por via da laboração remunerada que o rapaz passa a arcar com os dispêndios que se atribuem ao ser homem, é por intermédio do salário que ele adquire independência financeira e, por conseguinte, autonomia afetiva em relação à sua família. Uma das máximas mais repetidas e assimiladas de *O segundo sexo* (1949) é aquela que aponta o quanto as mulheres foram obrigadas a assumir a anatomia como destino. De modo semelhante, seria possível dizer que “[...] para os homens o trabalho não está associado à noção de escolha e sim de fatalidade. Há uma crença de que o trabalho fará com que eles se encontrem consigo mesmos no momento em que conquistarem seus sonhos de felicidade [...]” (Nolasco, 1993, p.54).

Ainda no mesmo sentido, em suas controversas reflexões sobre homens o pensador brasileiro afirma que o trabalho tem sido utilizado pelos homens para reduzir a visão crítica que eles são capazes de formular sobre si mesmos, para alimentar disputas e os jogos de poder e para reproduzir valores consolidados ao invés de elaborar novos valores mais afirmativos de suas próprias vidas. “[...] O trabalho cumpre a função de nomear o mundo subjetivo dos homens, e o faz por meio de uma tentativa de eliminar o que nele há de duvidoso, impreciso de disforme [...]” (Nolasco, 1993, p.57). Portanto, julgo ser razoável dizer que se, conforme apontou Beauvoir (2016), as mulheres foram enclausuradas numa leitura exígua onde são sempre resumidas à figura da mãe, os homens também foram limitados sob a imagem do trabalhador – já que o trabalho é a principal referência da identidade masculina.

Neste ponto de minha argumentação percebo ser importante pôr em destaque um adendo que, apesar de para mim parecer absolutamente inócuo e desnecessário, além de óbvio e um tanto enfadonho, pode ser importante para tornar confortável (ou mesmo possível) a leitura à uma parcela significativa de pessoas – sobretudo aqueles e aquelas cujo alcance apreende o mundo de forma simplória, mecânica, redutiva, sem espaço para facetas, paradoxos ou ambivalências.

Em muitas das ocasiões nas quais se põe em relevo as angústias a que grande parte dos homens é submetida, gera-se a desconfiança de que se tenta, de maneira capciosa, eclipsar a história das mulheres – é como se assinalar as adversidades masculinas significasse tentar

negar os sistemáticos e arbitrários processos de subalternização vivenciados pela parcela feminina ao longo da história. Parece que, em certa medida, enunciar em voz alta as dores dos homens pode soar, para algumas pessoas, algo como tentar equiparar a trajetória deles com a delas. Percebo nesse movimento um olhar imaturo, incapaz de compreender complexidades e temeroso de que se reivindique o lugar de “vítima da história” para um outro sujeito. Rejeito categoricamente essa perspectiva de ambos os lados: tanto a ideia de equiparação entre os dois sujeitos, quanto a desconfiança diante dos estudos de masculinidades como se fossem usurpadores. De minha parte, quando ponho em destaque as fragilidades de tantos tipos de homens, não almejo pintar esse sujeito com as cores da “vítima da história” – primeiramente porque não me atribuo competência para esse tipo de empreendimento, em segundo lugar porque ele não me interessa em absoluto: dividir o mundo entre vítimas e vilões sempre me pareceu demasiadamente pueril – algo que se aproxima mais das animações infantis que das elaborações reflexivas. Meu esforço, trilha no sentido de explicitar a ambivalência que reside mesmo em construções como as identidades masculinas – que ao primeiro olhar parecem apenas cercadas de privilégios, ainda que a realidade concreta mostre-se muito mais complexa. Além disso, meu interesse principal é movimentar-me sobre uma lacuna, captar nuances e ambiguidades, confrontar-me com as contradições, e não levantar bandeiras que me obriguem a abrir mão da reflexão ou a silenciar diante de seus resultados.

Luciano Ferreira da Silva (2018) nos dá um excelente exemplo do que almejo dizer: sua tese, já pontuada no capítulo intitulado Estado do Conhecimento, investiga o insucesso escolar masculino e uma das suas miradas mais interessantes me parece ser aquela na qual argumenta existir uma “armadilha” na concepção falsa de que os rapazes são naturalmente mais inteligentes. Se à primeira vista essa compreensão equivocada parece ser apenas elogiosa para com os meninos e misógina para com as meninas, um olhar mais atencioso revelará que tal enunciado poderá, além de tudo, conformar os meninos em expedientes improvidentes, relapsos e descomprometidos, pois, uma vez que se julguem naturalmente mais inteligentes, eles não precisarão se dedicar tanto aos estudos – dado que contribui para o insucesso escolar dos rapazes. Tal perspectiva faz lembrar o *insight* de Bourdieu (2021) que percebe que, em virtude dos expedientes de virilidade a que aderem, os homens, além de algozes, tornam-se também vítimas de sua própria construção (*sic*). Com efeito, o que está em questão não é a reivindicação da categoria homens como vítimas da história – definitivamente. Trata-se de perceber a ambivalência que reside nessa construção. Sim, em grande medida as identidades masculinas tomaram de assalto inúmeros privilégios, sequestraram para si grande parte do mundo e tentaram (e por muito tempo conseguiram) manter as mulheres afastadas dele,

assenhoraram-se violentamente da política, dos negócios e das ciências. Mas, tal não se deu sem o ônus psicológico do não saber sobre si, do desinteresse que demonstram e demonstram por si próprios e por sua própria saúde; sem o preço da ansiedade, do insucesso e da evasão escolar, dos acidentes violentos, da agressividade, da competitividade, do suicídio e de outras causas de morte.

Mas, julgando que minhas inferências até aqui sejam cabíveis, existiriam pistas a respeito dos motivos pelos quais essa identificação do masculino com o mundo do trabalho tornou-se possível? Como poderíamos interpretar essa amálgama? De que forma compreender as razões pelas quais essa assimilação foi tão recorrente na história dos homens? Seria o não saber sobre si um mecanismo para o direcionamento da energia masculina em direção ao mundo do trabalho ou seria justamente essa identificação exagerada com o trabalho que deságua nos expedientes que identifiquei como não saber sobre si.

Covarde, e certo de que já extrapolo significativamente os interesses mais imediatos desse estudo, arrisco uma resposta – certo de que ela é apenas uma possibilidade em meio a milhares de outras – uma possibilidade imprecisa, incompleta e inicial, mas certamente uma pista para quem desejar se aventurar posteriormente nos labirintos desses cruzamentos.

Minha inferência é a seguinte: o não saber sobre si foi um dispositivo necessário e indispensável para fazer com que tantos homens se entregassem ao desenvolvimento de questões que não lhe diziam respeito imediatamente. Me refiro aqui a questões que diziam respeito aos interesses de outros homens, (homens poderosos), de modo a fazer com que os primeiros não despendessem esforços na elaboração de si próprios. Pense-se que as portentosas construções históricas do passado atribuídas aos homens (a construção das pirâmides, as grandes catedrais, os feitos científicos, etc.), em grande medida, não dizem respeito a coisas que se reverteriam em benefícios ou regalos para todos eles, mas somente para uma pequena casta de poderosos a despeito de uma grande massa de esfarrapados. Como exemplo imagético, evoco o modelo piramidal que nos vem do Egito, onde um deus-rei (homem) reina sobre uma multidão de serviçais e escravizados (também homens) cuja única razão de existir parece ser o serviço obrigatório. Assim, a alienação de si e a ilusória realização através dos feitos do trabalho foram condições para que a construção do mundo ocorresse nos moldes em que conhecemos.

Percebo que a minoria privilegiada de homens que historicamente teve acesso a técnicas de si das quais falei (a aristocracia grega e posteriormente os *oblati*¹⁴, o clero católico,

¹⁴ Crianças que se destacavam por habilidades intelectuais e que, em virtude disso eram oferecidas por seus pais à Igreja para que fossem formadas segundo os princípios da educação Católica. Ver Mario Manacorda (2010).

etc.) dizem respeito a uma exceção diminuta das identidades masculinas, não se trata da regra. Afirmando que, para que pudessem ocupar o suposto lugar de protagonismo, ou o *status* de “donos do poder”, como diz Albuquerque Junior (2013, p.19), um dos principais ônus com os quais os homens tiveram de arcar foi justamente a elisão das possibilidades de conhecimento a respeito de si mesmos: o não saber sobre si – não saber que, segundo compreendo, pode ser visto a olho nu nos números desastrosos em que os homens também são protagonistas. O não saber sobre si permitiu aos homens a invenção e a realização de um certo mundo ao mesmo passo que impediu-lhes de elaborarem e realizarem a si próprios.

3.2 Homens: uma materialização performativa

A primeira e mais importante compreensão que desejo compartilhar sobre “o homem”, ou, se preferirmos, a respeito do construto histórico genericamente denominado de masculinidade, é a de que ele, na realidade, não existe.

A ideia de um conjunto de atributos que tenha sido desde sempre, quer seja por uma força metafísica, por uma divindade, pela biologia ou pela natureza, designado como masculino, simplesmente não encontra respaldo histórico em que se apoiar. Grosso modo, importantes elaborações científicas sobre homens, como Connell (1995); Connell e Messerschmidt (2013); Bourdieu (2021) e mesmo obras de caráter introdutório como o recente trabalho de Jablonka (2021), mostraram que a noção de masculinidade deve ser pensada a partir dos diferentes contextos em que se realiza e não como uma realidade fixa, essencializada, idêntica a si mesma e encerrada em uma suposta forma transcendental. Por conseguinte, percebo que, uma vez que adotemos como postura analítica a necessidade de interrogar não somente a história, mas as regionalidades, os contextos sociais específicos, os cenários econômicos, políticos, bem como os sistemas religiosos e culturais, a noção de masculinidade, tal qual a ideia de homem – ambas no singular, perdem toda sua razão de ser.

Em consonância com essa concepção, lembro que desde a emergência dos estudos relacionais de gênero, diferentes pensadoras têm sugerido que o masculino, assim como as demais generificações, deve ser pensado em suas diversas materializações (BENTO, 2006). Nessa direção, a ideia de um masculino idealizado, que paira intocável acima das vidas dos homens concretos, perde força diante do argumento que assinala as profundas dessemelhanças que se estabelecem entre os diferentes homens que vivenciam suas existências no mundo da vida. Desse modo, proponho que, ao considerarmos a possibilidade de pensarmos

conceitualmente os homens e as masculinidades, não percamos de vista o fato de que nenhum conceito, nenhuma teorização, por mais sofisticada que seja, será capaz de encapsular toda a complexidade dos seres humanos e dos fenômenos da existência.

No entanto, esse argumento não deve ser lido no sentido de considerar apenas as lacunas presentes nas diversas teorizações sobre homens desenvolvidas até o momento presente. Ao contrário disso, sugiro inicialmente que, a partir do reconhecimento do que a literatura especializada tem consolidado neste campo, reflitamos sobre novas possibilidades de teorização das masculinidades e dos homens (exercício ao qual aqui me proponho). Neste movimento, almejo que atentemos para o fato de que, assim como quaisquer outras materializações generificadas das normas estruturantes de inteligibilidade cultural, os homens são sujeitos atravessados e constituídos por diferentes experiências, as quais impossibilitam qualquer movimento teórico de pretensões universalistas, totalizantes e homogeneizadoras. Em outras palavras, desejo propor que, ao falarmos sobre homens e masculinidades, não percamos de vista as profundas diferenças concretas existentes nas múltiplas manifestações desse sujeito: homens negros e brancos não podem ser subsumidos na categoria genérica de homens – nem mesmo homens igualmente negros, mas cujo poder aquisitivo diverge o podem. Homens indígenas e homens imigrantes também não. Homens gordos e homens portadores de deficiências físicas ou mentais provavelmente narrarão a si próprios a partir de óticas diferentes. Homens situados em diferentes classes sociais certamente veem suas masculinidades através de pontos de vista diferentes. O mesmo ocorre a depender a orientação sexual destes homens. Enfim, à semelhança do que tem sustentado o feminismo negro a respeito das mulheres simultaneamente atravessadas por mais de um marcador de subordinação (Collins, Bilge, 2021), afirmo que, no caso dos homens, os diversos marcadores sociais de prestígio e/ou de subordinação efetivamente se articulam em composições que escapam ao alcance de quaisquer explicações de pretensões totalizantes.

Minha segunda sugestão é a de que sejamos capazes de desconfiar da unidade e mesmo da possibilidade da própria ideia de homens – ainda que no plural. Tal qual afirmou Judith Butler (2020), a nomeação de uma determinada realidade social, seja um sujeito ou qualquer outro efeito, não apenas nomeia o objeto do qual trata, mas, em certa medida, o constrói. Dito isso, é preciso que consideremos em que medida a noção ficcional de homens é capaz de encapsular a miríade de diferentes experiências de parte da humanidade baseada na pretensamente superada integridade ontológica do sujeito – fábula que, segundo a filósofa estadunidense, deve ser vista como uma continuidade contemporânea da hipótese do estado natural. Onde residiria a suposta essência compartilhada que garantiria a humanos tão diversos

a possibilidade de serem unificados através de uma vivência que lhes fosse comum? No pênis? Na estrutura dos braços? No cromossomo Y? Uma leitura análoga a de Simone de Beauvoir seria suficientemente eloquente em argumentar que não. Para sustentar tal hipótese, seria preciso ignorar que o valor atribuído ao pênis como símbolo da masculinidade varia de civilização para civilização. Além disso, para sustentar a ideia do pênis como matéria de onde brota a masculinidade, seria preciso desconsiderar a masculinidade dos homens que não tem pênis, dos que o perderam, dos transgêneros, das mulheres masculinas – enfim, sujeitos nos quais a ausência de pênis não impede a materialização do conjunto de práticas conhecido como masculinidades. Seria possível encontrar a essência masculina nas provas e demonstrações de virilidade? Mas, tais mostras, além de não serem demandadas em todas as partes do mundo, também mudam consideravelmente a depender dos contextos em que as observamos. Em que medida seria possível pensar que os cromossomos exercem influência sobre a maneira com a qual os homens decidem se vestir, se portar ou se exercer no que diz respeito às normas de gênero? Definitivamente, não é para os cromossomos que deveremos olhar na busca errante pela origem das expressões de gênero. Enfim, percebo que, apesar de tomada por certa por todos os lados, a essência que supostamente confere unidade a todos os homens do mundo ainda não pode ser encontrada.

Em uma mirada que parece encapsular as questões que acabei de pontuar, Judith Butler afirma o seguinte:

[...] Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo que essa pessoa é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da pessoa transcendem a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas [...] (Butler, 2020, p.21).

A paráfrase possível é: se alguém “é” um homem, certamente isso não é tudo que esse alguém é. Além disso, as materializações individuais do ser homem, por seu caráter, por vezes inacabado e inconsistente, efetivamente impediriam uma constituição tal que fosse, em todas as partes do mundo, reconhecida e incontestavelmente masculina. Por conseguinte, quem poderia, de forma cabal e universal, afirmar ou negar a masculinidade manifesta em um determinado indivíduo baseando-se apenas no que a noção de masculinidade quer dizer em seu próprio contexto? Em que medida seria possível pensar um elemento transcendental que fosse capaz de conferir unidade a um número tão grande de indivíduos que vivenciaram e vivenciam suas humanidades em contextos históricos, geográficos, sociais e culturais tão diferentes?

Sugiro então que neguemos categoricamente a possibilidade de pensarmos em homens ou masculinidades? A resposta é um igualmente categórico não. Minha aposta, que se une a de boa parte das pensadoras situadas no âmbito das teorizações queer, é a de que a identidade masculina, como os demais construtos identitários, seja pensada como contingencial – como incerta, descontínua, como um grupo de parafernalias discursivas que somente são inteligíveis quando situadas dentro de um determinado contexto – em suma, como uma regulação que garante inteligibilidade aos humanos apenas no interior de um quadro regulatório específico, como algo que, em si mesmo, não existe.

Nessa direção, cientes de que quando me refiro aos homens ou às masculinidades tenho em vista identidades ou manifestações identitárias contingenciais, sugiro que analisemos o que as mais influentes elaborações a respeito das masculinidades têm nos permitido pensar.

Conforme mostrei na seção dois deste estudo, a teorização da canadense Connell tem se revelado a chave conceitual mais recorrente e, portanto, mais influente, dentro das investigações sobre masculinidades no Brasil. Desde suas primeiras elaborações, no início da década de 1980, o conceito de masculinidade hegemônica tem sido amplamente absorvido por diferentes campos de produção de conhecimento, como a educação – para explorar as questões concernentes à violência nas escolas e o *bullying* entre meninos e rapazes; a criminologia – já que os homens são a maioria envolvida em episódios de violência; os estudos da medicina – uma vez que os determinantes sociais de saúde acabam por posicionar os homens como sujeitos menos propensos à adoção de práticas de autocuidado e maior envolvimento em comportamentos de risco, entre uma série de outras áreas que se beneficiaram do desenvolvimento da pensadora (Connell, Messerschmidt, 2013).

De tal modo, a teorização da socióloga norte americana certamente representa uma contribuição ímpar nesse âmbito de estudos – seus méritos são muitos. Connell (1995) parte do pressuposto da necessidade do reconhecimento da historicidade do gênero – objetivo que Scott e outras pensadoras dos estudos relacionais já haviam assumido como tarefa central. Contudo, ela tem o mérito de refletir detidamente sobre os homens a partir desta lente. A ideia de masculinidade hegemônica – contribuição central da pensadora – tem a virtude de lançar luz sobre diferentes materializações da ideia de masculinidade, bem como sobre as disputas de poder e as valorações hierárquicas que se estabelecem entre essas diferentes formas do ser homem. A noção de uma idealização privilegiada de masculinidade, em relação à qual outras masculinidades sem o mesmo prestígio se erigem, rompe definitivamente com a possibilidade de pensarmos masculinidade no singular – esse é um aspecto muito importante.

Nos termos da pensadora, a masculinidade hegemônica deve ser entendida como:

[...] um padrão de práticas (i.e., coisas feitas, não apenas uma série de expectativas de papéis ou uma identidade) que possibilitou a dominação dos homens [...] a masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. 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, Messerschmidt, 2013, p.245).

Como se pode ver, esse construto teórico demonstra que as masculinidades são as manifestações de uma norma que não pode ser dissituada dos contextos em que se realiza, nem pode ser compreendida como essencial – já que, caso se tratasse da encarnação de uma essência, deveria necessariamente se repetir de modo idêntico. O que acontece, porém, segue a socióloga, é que, ainda que o modelo privilegiado seja o mesmo dentro de um determinado quadro regulatório, em virtude das intersecções que estabelece com outros marcadores de subordinação e/ou de privilégio, as masculinidades se materializam em relações de dominação, marginalização e cumplicidade (Connell, 1995).

Não obstante os méritos que tentei destacar, nem tampouco ignorando a significativa contribuição que o pensamento de Connell representou e representa, mesmo quase três décadas depois de suas formulações iniciais – sendo ainda a teorização mais adotada no âmbito dos estudos de homens, é preciso pontuar que essa elaboração possui uma estrutura que, à luz das teorizações de gênero mais recentes, se mostra problemática, imprecisa e mesmo negadora do princípio norteador ao qual se destina – qual seja, historicizar o gênero masculino.

Atentemos para o seguinte: para Connell (1995),

[...] a masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero [...] falar de uma configuração de prática significa colocar ênfase naquilo que as pessoas realmente fazem, não aquilo que é esperado ou imaginado [...] falar de prática significa enfatizar que a ação tem uma racionalidade e um significado histórico [...] falar da posição dos homens significa enfatizar que a masculinidade tem a ver com relações sociais e também se refere a corpos – uma vez que **“homens” significa pessoas adultas com corpos masculinos**. Não devemos temer a biologia, nem devemos ser tão refinados e engenhosos em nossas teorizações do gênero que não tenhamos lugar para os corpos suados. **O gênero é, nos mais amplos termos, a forma pela qual as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos humanos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico** [...] (Connell, 1995, p.188/189, grifo nosso).

Para que os problemas aos quais me refiro sejam percebidos em cada um de seus detalhes, é preciso atentar primeiramente para o caráter circular do conceito de masculinidade oferecido pela socióloga – bem como, se faz necessário que não percamos de vista o delicado e problemático encadeamento de ideias que demonstra ser essa teorização, não apressada ou descuidada, mas essencialista, coerente com um conjunto de teorizações datadas e oriunda de uma compreensão histórica do gênero que precisa ser superada.

A pensadora afirma que a masculinidade é uma “configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero” (*ibidem*). O enunciado em questão, se isolado, pressupõe ou toma como dada a compreensão do que vem a ser homem – já que é em torno da posição dos homens que tal configuração de práticas se estabelece. Obviamente, não se deve tomar “homens” como algo dado – é preciso perguntar o que vem a ser “homens”. Por isso, linhas adiante, ciente da necessidade de delinear o que chama de homens, Connell afirma que “[...] “**homens**” significa pessoas adultas com corpos **masculinos** [...]” (*ibidem*). De tal forma, temos o seguinte: masculinidade diz respeito à posição dos homens, já os homens, por sua vez, são adultos com corpos masculinos – de modo que, a partir da elaboração da autora, não é possível saber nem o que são homens, nem o que significa masculino. Connell elabora um conceito que toma a si mesmo como referência – que pressupõe a sua própria compreensão: um conceito circular. O problema desse tipo de elaboração é que, já que pressupõe a si própria, não havendo uma lógica externa que o subsidie e lhe garanta inteligibilidade exceto a partir de si mesmo, costuma resultar em desdobramentos que, embora se pretendam históricos, desaguam em expedientes essencialistas, metafísicos, nos quais uma substância que se conhece, ou se toma por dada (como parece ser o caso) é sempre igual a si mesma – “homens são corpos masculinos, masculino é aquilo que diz respeito ao corpo dos homens” – é novamente a metafísica da substância – aquilo que por toda parte parece suposto, mas ainda não foi demonstrado ou encontrado em parte alguma.

Em texto posterior Connell e Messerschmidt (2013) se propõem a repensar o conceito de masculinidade hegemônica – tarefa que efetivamente cumprem. Nesta elaboração, o autor e a autora defendem o conceito diante de suas principais críticas e, eventualmente, acolhem alguns argumentos dirigidos contra ele como possibilidades fecundas de reelaboração conceitual. Nos novos termos, “[...] 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 [...]” (2013, p.250). Como se vê, apesar de eliminado o caráter circular da teorização original (muitos anos depois), toda a discussão da autora e do autor reafirmam alguns dos problemas presentes na teorização original, já que mantem categoricamente a noção de gênero subjacente ao conceito de masculinidade hegemônica. Pois, se “[...] o gênero é, nos mais amplos termos, a forma pela qual as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos humanos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico [...]” (Connell, 1995, p.189), não importa o quanto teorizemos a esse respeito – o corpo, a biologia e os aparelhos reprodutores serão sempre uma realidade intransponível a partir da qual todas as dessimetrias históricas observadas entre as mais distintas manifestações

generificadas se erigem. Dito de outra forma, Connell pretende historicizar a masculinidade e o gênero, mas, como ponto de partida para tal empreendimento, toma a aparente dicotomia dos aparelhos reprodutores e a suposta imutabilidade dos corpos – incorrendo assim numa elaboração conceitual que, à semelhança do que se observa em outras teorizações relacionais, trai a pretensão original do conceito elaborado – historicizar o gênero.

Ainda nessa direção, lembro que, frente à crítica que assinalava a ideia de masculinidade hegemônica como reificante, Connell e Messerschmidt (2013) argumentaram que um conceito essencializador não floresceria em tantas direções diferentes caso realmente o fosse. Em seguida, negaram o caráter heteronormativo da elaboração – apesar da insistente preocupação de seu estudo com as relações que se estabelecem entre “homens e mulheres”. Ainda, ao sustentarem o conceito de gênero subjacente à ideia de masculinidade hegemônica, reafirmam que gênero deve ser compreendido numa perspectiva relacional e alegaram que “[...] a cura reside em tomar uma abordagem consistentemente relacional do gênero [...]” (p.251) – ou seja, reiteram que a construção do ser mulher e do ser homem se sustentam em uma relação de oposição diacrítica e complementariedade binária. Com efeito, se nós assumirmos que gênero diz respeito à forma pela qual as capacidades reprodutivas, bem como as diferenças sexuais dos corpos, são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico, seria preciso admitir em seguida que somente dois gêneros são possíveis e, por conseguinte, que construções como homens e mulheres somente poderiam ser aceitáveis em corpos biologicamente demarcados como masculinos ou femininos – discurso marcadamente binário, que hoje, certamente seria considerado como negador das transgeneridades e das demais materializações do gênero que extrapolam o padrão binário cis normativo.

Segundo compreendo, a fecundidade do pensamento de Connell se sustenta apesar de suas evidentes limitações e não, ao contrário, em virtude delas – como parece querer sugerir a defesa presente em sua reelaboração posterior baseada na ampla adesão do conceito. Minha inferência é que a grande contribuição da reflexão em questão não está na elaboração da ideia de masculinidade ou no conceito subjacente de gênero, nem tampouco no frágil significado do ser homem desenhado pela autora, mas em sua efetividade em descortinar as dinâmicas interseccionais que se estabelecem entre as diferentes formas com as quais os homens se posicionam através de práticas discursivas. Em outras palavras, apontar a idealização mais privilegiada do ser homem, necessariamente lança luz sobre aquilo que supostamente falta àqueles que se situam fora, longe e mais longe do modelo privilegiado. Assim, mais um dos méritos da elaboração da pensadora é que, ainda que o texto não se pretenda nomeadamente uma elaboração interseccional, é muito difícil atravessar suas linhas sem que nos perguntemos

em que medida um homem negro, deficiente, gordo, homossexual, campesino ou que sustente qualquer outro marcador ou composição de marcadores de subordinação, poderia se aproximar do modelo privilegiado que a pensadora nomeia de masculinidade hegemônica. Com isso, espero ter deixado claro que minha crítica se circunscreve ao conceito subjacente de masculinidade presente na ideia de masculinidade hegemônica, e não ao seu uso da categoria hegemonia.

Minha insistência numa leitura crítica pormenorizada dos conceitos que utilizamos se justifica pelo fato de que, segundo percebo, as formulações conceituais que adotamos acabam impregnando nosso olhar, assim como nossas pesquisas e reflexões, as vezes de maneira consciente e deliberada, outras vezes inconscientemente, de forma sub-reptícia. Minha preocupação principal é que nossas elaborações acabem servindo a princípios contrários aos que nós idealizamos – caso que não é raro.

A teorização da dominação masculina como violência simbólica, de Pierre Bourdieu (2021), parece-me um excelente exemplo de como isso ocorre. Nesse estudo, também significativamente referido no âmbito das investigações sobre homens, o masculino é descrito em termos de virilidade e violência simbólica, de modo que o foco não recai necessariamente nos homens, mas na dominação que estes exercem sobre as mulheres – subordinação que, segundo o autor, se observa universalmente. Na análise em questão, o pensador intenciona realizar uma “[...] arqueologia objetiva do nosso inconsciente [...]” (p.14), já que visa entender cientificamente como se produziu a divisão entre os sexos (*sic*). Para o sociólogo francês, seria preciso compreender como as formas do corpo foram centrais no processo de socialização do biológico ao mesmo passo em que também realizaram uma biologização do social, a fim de conferir aparência naturalizada às construções sociais – movimento que resultou em uma inversão que tomou causa por efeito, de modo a estabelecer aquilo que alega ter descoberto.

Para tanto, Bourdieu realiza um estudo que descreve como etnográfico, no qual toma como campo de investigação os berberes da Cabília – povo constituído por camponeses situados nas montanhas da Cabília, na região da Argélia, que preservam significativamente uma cosmovisão que o autor descreve como falo-narcísica e androcêntrica. Bourdieu justifica que a análise de uma sociedade ainda viva, que guarda estreitas semelhanças com outras sociedades também patriarcais, seria muito mais potente para compreensão dos mecanismos que sustentam a dominação (que ele chama de universal) ao invés das tradicionais análises mitológicas que recorrentemente tomam a cosmovisão grega como ponto de partida, ignorando o fato de que tal imaginário já trata de uma versão posteriormente elaborada dos mitos.

Assim como Connell, Bourdieu (2021) assume o gênero como inescapavelmente relacional. Para ele, cada um dos dois gêneros é produto de uma construção diacrítica. O mecanismo que permite tal construção, baseado na diferenciação dos opostos, seria um desdobramento social do sistema de diferenciação simbólica a que esse mesmo mecanismo responde – sistema descrito pelo sociólogo como mítico-ritual. Segundo afirma,

[...] São as diferenças visíveis entre o corpo feminino e o corpo masculino que, sendo percebidas e construídas segundo os esquemas práticos da visão androcêntrica, tornam-se o penhor mais perfeitamente indiscutível de significações e valores que estão de acordo com os princípios desta visão: não é o falo (ou a falta de) que é o fundamento dessa visão de mundo, e sim é essa visão de mundo que, estando organizada segundo a divisão de gêneros relacionais, masculino e feminino, pode instituir o falo, constituído em símbolo de virilidade, do ponto de honra [...] (Bourdieu, 2021, p.44).

A argumentação do autor caminha no sentido de afirmar que as diferenças percebidas entre os sexos (que para ele são apenas dois) não são o pressuposto de onde partem as dissimetrias universais que se observam entre homens e mulheres. Para ele, antes disso, uma cosmovisão androcêntrica, que antecede nossas compreensões a respeito das diferenças observadas entre os corpos, seria responsável por criar um campo de inteligibilidade no interior do qual essas diferenças são, primeiramente, elaboradas e, posteriormente, significadas, bem como incansavelmente reafirmadas, a ponto de adquirirem *status* de naturalidade. Nesse sentido, o corpo não seria o ponto de partida de onde brotam as metáforas que sustentam as dissimetrias, mas sim um dos elementos materiais que reafirmam a metáfora que lhe é anterior. Segundo o pensador, é o sistema mítico-ritual (que se observa em todo o mundo) que dá subsídios simbólicos para a manutenção desta cosmovisão falo-narcísica e androcêntrica. Na tese em questão, a cosmovisão androcêntrica, baseada nesse sistema mítico-ritual, que se apoia em esquemas de pensamento universais, tanto confirma quanto naturaliza a diferença que ela mesma cria. Tal sistema diz respeito ao conhecido e recorrentemente evocado conjunto de oposições binárias que supostamente regem o mundo (dia/noite, macho/fêmea, forte/fraco, alto/baixo, etc.). Dentro deste esquema, a constituição corporal do homem (leia-se, dos sujeitos que têm pênis) teria sido associada a objetividade, a potência, a força, ao mundo público, enquanto a constituição das mulheres (leia-se, dos sujeitos que têm vagina) estaria ligada a subjetividade, a passividade, a delicadeza e ao mundo privado.

Em muitos dos trabalhos a respeito de homens sobre os quais me debrucei para compor o Estado do Conhecimento da presente investigação, o estudo de Bourdieu (2020) é recorrentemente apontado como possuidor de muitos méritos – dentre eles, o de avançar no sentido de desnaturalizar o gênero e, sobretudo, o masculino. Certamente não pretendo me

juntar ao coro que alega ver nesta obra do sociólogo francês um caráter vanguardista – não somente porque não o leio como tal – uma vez que tal projeto de desnaturalização já havia sido anunciado e desenvolvido em trabalhos anteriores como os de Simone de Beauvoir (2016) em relação à mulher, de Joan Scott (1995) em relação ao gênero e de Michel Foucault (2020) em relação à sexualidade, mas principalmente porque o percebo como profundamente datado em diversos aspectos, mesmo levando em consideração o contexto histórico no qual foi escrito, ou seja, no final da década de 1990 – quando já estavam em discussão as teses de Judith Butler e Thomas Laqueur, ambas desenvolvidas no início da mesma década.

Bourdieu certamente endossa uma elaboração em curso ao reafirmar que é o mundo social que constitui o corpo como realidade sexuada – que é uma agenda social que constrói a diferença entre os “sexos biológicos” conformando-os a uma visão mítica de mundo pré-determinada. Contudo, é preciso lembrar que o projeto político de desnaturalização do gênero não nasce com Bourdieu – podemos ver seus elementos basilares em pleno desenvolvimento desde o trabalho da francesa Simone de Beauvoir (2016) – quando afirma que a mulher é uma construção da história e não da biologia; passando pelo trabalho de Michel Foucault (2020), que concebe a sexualidade como um campo discursivo que não estabelece com a história uma relação de continuidade, mas de ligações complexas que se influenciam e se constituem mutuamente – ligações que são capazes de investir sobre os corpos o que há neles de mais material, de mais vivo; sem ignorar o texto clássico de Joan Scott (1995), que assinala as categorias “homem” e “mulher” como vazias e transbordantes, que somente na história e não na biologia encontram respaldo.

Ainda nesse sentido, lembro que a análise do caráter misógino e patriarcal da organização das sociedades ocidentais, como fruto de uma série de interpretações metafóricas que tomam como base a natureza – caso essa palavra realmente signifique algo – também não é nenhuma novidade, mas um tema tradicional de momentos passados presente em diversas teorizações feministas. Essa argumentação foi desenvolvida magistralmente por Simone de Beauvoir no capítulo dedicado à história de sua aclamada tese, em 1949 e encontra, tardiamente, entre o final dos anos de 1970 e início da década de 1990, uma de suas interpretações mais complexas, polêmicas e imaginativas no estudo histórico da ítalo-estadunidense Camille Paglia (1990). Tal qual Bourdieu, Paglia também acredita que um princípio de oposições binárias rege todo o cosmo e reafirma as diferenças entre homens e mulheres. Ela identifica esses dois princípios como apolíneo e ctônico – o apolíneo diz respeito à organização, a revelação, ao cosmo, à ordem, a objetividade das metas, ao céu, à abstração intelectual e ao pênis, já o ctônico

diz respeito à desordem, ao mistério, a subjetividade dos sentimentos, à terra e a natureza, à confusão dos sentidos e a vagina.

Percebo ainda que, por assumir radicalmente a chave relacional, o trabalho de Bourdieu potencializa as principais fragilidades dessa perspectiva. Argumentei anteriormente que, uma vez que sua compreensão de gênero toma como base de distinção as diferenças percebidas entres os corpos (macho e fêmea), o trabalho de Joan Scott (1995) não nos ofereceria subsídios intelectuais para pensarmos um projeto efetivo de superação do problema – visto os corpos serem uma realidade que aparentemente não muda. Com Bourdieu acontece o mesmo: ele alega que os corpos (os dois únicos que ele assume existem) são submetidos ao sistema mítico-ritual que os antecede e que os significa de maneira distinta e patriarcal. Para Scott, o corpo origina a metáfora, para Bourdieu, a metáfora encontra suporte no corpo, mesmo que este lhe seja posterior. Contudo, as duas teorias têm em comum o fato de que, ao assumirem o caráter incontornável dos corpos de machos e fêmeas para a construção do gênero, sugerem implicitamente que somente dois gêneros poderiam gozar de inteligibilidade cultural – já que os gêneros seriam a interpretação metafórica dos corpos que são, segundo suas próprias palavras, somente dois.

Assumir radicalmente o gênero como interpretação cultural do corpo leva Bourdieu recorrentemente a confundir, ou, pelo menos a tratar como sinônimos sexo e gênero. Ainda que assumo o sexo como uma materialidade simbolicamente significada, ao longo de toda a obra o sociólogo fala da “relação entre os sexos”, da “ordem sexual”, da “divisão entre os sexos”. É preciso considerar os perigos atrelados ao tratamento do gênero como sinonímia do sexo. Faz-se necessário ainda distinguir esse movimento daquele empreendido por Judith Butler (2020), que, de maneira enganosamente semelhante, assinala que, talvez, sexo tenha sido sempre gênero. Judith afirma que a noção de sexo é, desde sempre, tão imprecisa, tão contingencial e tão duvidosa quanto a noção de gênero. Bourdieu também sugere implicitamente a aproximação dessas duas categorias, mas ao contrário do que faz a filósofa estadunidense, ele afirma que é a materialidade do corpo que sustenta a interpretação cultural do sexo que é o gênero. Com efeito, temos que, se para Judith Butler, sexo é sempre gênero, para Pierre Bourdieu, gênero é sempre sexo.

Além dos elementos que destaquei acima, é preciso que consideremos ainda o caráter profundamente problemático e limitador que reside nas diversas alegações universalistas e totalizantes deste estudo do pensador. Bourdieu assume que a dominação masculina se observa “universalmente”, afirma que os esquemas de pensamento do sistema mítico-ritual são de “aplicação universal”, que esse programa se aplica a “todas as coisas do mundo”. Julgo tais

alegações como profundamente comprometedoras – uma vez que não existe erudição capaz de abarcar todas as coisas já escritas, nem mesmo uma vida tão longa que possa conhecer todas as organizações sociais de um mundo múltiplo e estranho como o nosso. Para além disso, o conjunto de críticas decoloniais à ideia de universalidade já não era nenhuma novidade no contexto histórico em que Bourdieu escreveu. Significativos estudos de gênero anteriores ao trabalho do sociólogo haviam percebido e assumido a necessidade de romper com ambições teóricas universalistas e totalizantes como as que o autor sustenta – exemplo disso é o incontornável *Gender Trouble*, de Judith Butler – que aliás, é alvo de uma crítica frágil e aligeirada por parte do autor em *A dominação masculina*. Portanto, interpreto que se o pensador em questão acolhe a pretensão da universalidade, mesmo diante dos significativos avanços científicos que apontam em direção contrária, o faz de maneira consciente e deliberada. Parece-me o recorrente caso da conhecida empáfia do olhar que somente se interessa por si mesmo, mas julga ver aí todo o mundo.

Em paralelo com as alegações universalistas, o autor também recai em expedientes homogeneizadores como o seguinte:

[...] não somente porque as moças e os rapazes têm [...] pontos de vista muito diferentes sobre as relações amorosas [...], mas também porque o ato sexual em si é concebido pelos homens como uma forma de dominação [...] à diferença das mulheres, que estão socialmente preparadas para viver a sexualidade como uma experiência íntima e fortemente carregada de afetividade [...] (Bourdieu, 2020, p.40).

O que queremos dizer quando pronunciamos “moças”? Que construto social, histórico, pontual e temporal temos em mente quando evocamos conceitos tão ambiciosos e ao mesmo tempo tão vazios quanto “rapazes e moças”? Quam são essas moças – as moças da França? De quais períodos históricos elas nos falam? Todas as moças ou uma parcela delas? As moças das diferentes classes ou apenas as economicamente privilegiadas? As moças que nasceram com vagina e tornaram-se moças no decorrer da vida, ou aquelas que foram designadas homens no momento do nascimento, mas tornaram-se igualmente moças ao longo de suas trajetórias? Penso que, sem ignorar o caráter homogeneizador que destaquei, o principal problema de leituras relacionais como essas é que, pelo fato de muitas vezes apelarem para a “materialidade” do corpo como pano de fundo a partir do qual o gênero emerge como selo cultural, por considerarem apenas dois sexos como corpos inteligíveis, correm o risco de sugerir, ainda que sutilmente, que a masculinidade pertence exclusivamente aos corpos que tem pênis e a feminilidade aos corpos que têm vagina – essa ideia precisa caducar.

De maneira menos explícita nos estudos de Connell (1995), Connell e Messerschmidt, (2013) e, nomeadamente no texto de Bourdieu (2021) o homem é descrito como uma

materialização do gênero que é socialmente reconhecido a partir de formas e expedientes viris. O sociólogo francês afirma que a virilidade se aproxima da lógica da proeza, da exploração, da agressividade, da conquista e da honra. Para Bourdieu, a virilidade pode ser descrita como um conjunto de normas de virtude que se impõe para os homens como evidentes por si mesmas, diz respeito desde as compreensões compartilhadas concernentes à honra, até aos modos a partir dos quais se deve posicionar o corpo para ser reconhecido como homem – isto é, como forte, como nobre, como apto para o sexo predatório, para o combate e para o exercício da violência. Com efeito, a partir da leitura proposta por Bourdieu, pode-se compreender a virilidade como um conjunto de normas estéticas e de valores de conduta que garantem inteligibilidade masculina aos humanos que a partir dela são constituídos. Percebo que é a partir da materialização desse conjunto de normas que se é reconhecido como homem, como masculino ou masculina. Com base nessa chave, seria possível interpretar que aquilo que Connell descreve como masculinidade hegemônica seria a mais completa materialização dos aspectos viris – já que ela incorpora a forma mais honrada de ser homem.

A discussão a respeito da virilidade me parece um dos pontos de maior relevância do estudo de Bourdieu no momento presente – não porque apresente de alguma maneira um caráter de revelação, mas por demonstrar ainda plena vigência na maior parte das sociedades ocidentais mais amplamente conhecidas. Percebo que, uma vez que ponha em destaque, não só as regras de conduta, mas também as formas de posicionar o corpo que fazem com que um sujeito seja reconhecido como homem, Bourdieu se aproxima, ainda que não intencionalmente, das compreensões que assinalam o gênero como aparência que, se não pode ser reduzido a ela, também não pode dela prescindir. Pois, se considerarmos que qualquer conjunto de modos, assim como qualquer receituário de regras de conduta, não pode ser oriundo do próprio corpo, nem tampouco pode ser uma aptidão ou forma inata dada pela natureza, mas unicamente uma resposta à demanda de um quadro regulatório, devemos admitir em seguida que o gênero, tal qual o compreende a teoria da performatividade, é uma aparência inessencial.

Butler (2019) assinala que essa aparência inessencial, ainda que permutável, não pode ser reduzida a uma verdade interna, oculta, absolutamente psíquica, concebida como pura interioridade que floresce para o exterior, nem tampouco pode ser simplificada como mera aparência superficial – algo como uma roupa que se pode trocar conforme se queira. Segundo nos ensina, o gênero deve ser compreendido como jogo entre a psique¹⁵ e a aparência, não

¹⁵ Para fins dessa argumentação, é possível compreender a psique como internalidade criada pela própria internalização das normas sociais, como espaço psíquico que deriva do poder produtivo. Para saber mais sobre a concepção da vida psíquica em Judith Butler ver *A vida psíquica do poder*, Butler (2018).

podendo, portanto, ser compreendido em nenhum momento como algo que diga respeito a uma verdade. A ideia de performatividade teorizada por Judith Butler, tal qual mostrou Sara Salih (2019), apesar da centralidade que conquistou nos estudos de gênero a partir da década de 1990, causou um significativo número de confusão entre estudiosos que julgavam ver na argumentação da autora a defesa da ideia do gênero como mera performance. Apesar da proximidade fonética que as palavras performance e performatividade possam efetivamente ter, tanto em inglês quanto em português, é preciso que consideremos as profundas diferenças de significado apresentadas por ambas. Enquanto performance diz respeito a uma encenação executada por uma artista, a noção de performatividade adotada por Butler remete-se à teoria dos atos de fala de John Langshaw Austin, na qual uma prática discursiva realiza ou produz aquilo que nomeia (Butler, 2019). Para exemplificar a ideia que defende, Butler evoca o *fiat lux* da polêmica narrativa do Gênesis, na qual a divindade judaica cria o mundo concreto através de atos de fala. Outro exemplo de extremo valor pedagógico no interior dessas discussões é a imagem do juiz, que ao proclamar casados um par de pessoas, com base nos poderes jurídicos que lhe são conferidos, cria uma nova realidade – um casal.

Nessa direção, Salih (2019) mostra que Butler não diz que o gênero é uma performance, uma encenação, mas opera uma distinção entre performance e performatividade. A noção de performatividade, ao contrário da ideia de performance, não pressupõe a existência de um sujeito anterior ao ato ao qual se refere – performativo é justamente o ato que constitui aquilo que pretende ser – aqui, não há ser por trás do ato, apenas ato. Butler (2019) aponta que a materialização performativa do gênero ocorre na reiteração de atos de inteligibilidade culturais, mas salienta que não se trata de “[...] um ato singular, pois sempre é a reiteração de uma norma ou de um conjunto de normas, e na medida em que adquire condição de ato no presente ela oculta ou dissimula as convenções das quais é uma repetição” (Butler, 2019, p.34). Com efeito, seria possível dizer que, reconhecer o gênero como performativo, significa assumir que é a própria atividade do fazer mulher, do fazer homem, do fazer andrógino ou do fazer não-binário que gera a ilusão de um sujeito anterior ao fazer e que possa materializar-se nas regras desse gênero – ou seja, significa dizer que gênero é algo que fazemos e não algo que somos. Essa formulação, por sua vez, tenta colocar em evidência a impossibilidade de compreender o gênero como essencial, como um *status* ontológico.

Certamente, a noção de gênero como prática performativa que garante inteligibilidade cultural aos seres humanos representa um significativo avanço neste campo de estudos, já que deixa de considerar a suposta materialidade do corpo como matriz para a construção de uma teoria de gênero que, por mais que diga o contrário, acaba por desaguar novamente na

pressuposição ontológica do ser essencial. Essa elaboração, segundo compreendo, é uma ferramenta teórica de grande valia à postura ética e política que concebe as masculinidades, as feminilidades ou quaisquer outras materializações generificadas em corpos humanos como independentes do que as demarcações médico-biológicas pretendam dizer sobre esses corpos – ou seja, trata-se de um conceito caro às pessoas que desejam afirmar a humanidade legítima de indivíduos que não se enquadram no padrão cis heteronormativo.

Contudo, levando em consideração especificamente a construção e a materialização da ideia de masculinidades e de homens, o que tal construto teórico teria a nos propor nessa seara? Quais implicações de considerarmos as masculinidades como um tipo de construção e/ou materialização performativa? Em quais termos seria possível apresentar as masculinidades como práticas performativas?

Para ensaiar uma resposta possível à essa última indagação, sugiro que as masculinidades sejam compreendidas como práticas performativas que conferem significado viril aos corpos generificados no interior de um determinado quadro de inteligibilidade cultural.

Em primeiro lugar, assinalar as masculinidades como práticas performativas ambiciona tentar introduzir esse recorte de gênero dentro da tradição teórica que, até gora, de maneira mais robusta, advogou a libertação do gênero da sua suposta matriz biológica. Se performativo é o ato que constitui aquilo que pretende ser, isso significa que é a repetição das normas culturais associadas ao que se compreende como masculino num determinado contexto que permite que um sujeito seja compreendido como homem, como masculino ou masculinizado. Masculino não diz respeito a um corpo que tem pênis – como sugere a noção de sexo, nem mesmo a um corpo que recebe, como selo cultural, um gênero que lhe seja análogo, mas a um corpo a respeito do qual se percebe e/ou se demanda um conjunto de regras de conduta. As masculinidades, repito, são um conjunto de práticas performativas que garantem que determinados seres humanos sejam compreendidos como homens, como masculinos ou masculinizados num dado contexto. O que essa alegação sustenta antes de tudo é que a masculinidade, ou as masculinidades – tanto faz se no plural ou singular – é uma ideia, um projeto, não uma essência ou uma matéria, e como tal, se materializa como expressão de gênero e em corpos humanos, independentemente desses corpos terem sido determinados como masculinos ou femininos no momento do nascimento.

Em segundo lugar, destacar o elemento de inteligibilidade viril na composição performativa da noção de masculinidade, significa lançar luz sobre a ideia de aparência que perpassa qualquer materialização generificada. Ser homem, ser mulher, ser ambíguo ou neutra significa antes de qualquer coisa parecer homem, parecer mulher, parecer ambígua ou neutra.

É por esse motivo que meninos delicados, assim como meninas viris, tem recorrentemente suas identidades de gênero questionadas e deslegitimadas por parte daqueles que julgam ver no gênero uma manifestação fixa da natureza ou de Deus. Enquanto jogo entre a interioridade psíquica e a exterioridade que se manifesta na aparência, a noção de gênero, e, portanto, a noção de masculinidades, é transitória, flutua à deriva num mar de significados disputados e permutáveis. De tal modo, jamais seria seguro receitar ou definir como deveria parecer ou portar-se um homem, já que a alegação de que alguém parece ou não parece homem irá depender, primeiramente, do contexto em que tal observação se efetua, além da própria subjetividade do olhar de quem vê. Por último, seria preciso atentar para o fato de que, a alegação de que alguém parece ou não parece um homem poderia facilmente ser seguida por uma série infinita de perguntas impossibilitariam qualquer palavra final a esse respeito – em que contexto, em qual período histórico, em qual sistema religioso, social ou cultural, para quais afetos e para quais olhos o que se diz homem parece homem ou “é” homem?

Em terceiro lugar, destacar que essa prática performativa confere significado viril aos corpos generificados significa lançar luz sobre o processo mesmo de generificação da ideia de corpo e de sexo. Essa afirmação deve ser lida como atestação de que não é a suposta materialidade dos corpos que engendra o gênero, mas que é o gênero um dos elementos a criar a aparente materialidade dos corpos, pois todo e qualquer discurso elaborado sobre a natureza é ainda uma elaboração discursiva. Se considerarmos, junto com Butler (2019), que não temos acesso à ideia de “sexo” a não ser por meios discursivos em termos de construção, sexo, ao contrário da fixidez que lhe confere Bourdieu, se torna, também ele mesmo, uma noção ficcional, tão abstrata quanto gênero. Como mostra Sara Salih (2019), ao aceitarmos que o gênero é uma construção independente de qualquer forma “natural” ou fixa, então a distinção entre sexo e gênero torna-se cada vez mais frágil. Em última análise, o que a noção de generificação pode destacar é que, é por via do gênero que os homens experimentam suas humanidades no mundo da vida; é o gênero que demarca homens como supostamente superiores frente à outras materializações generificadas; é o gênero que posiciona a maioria dos homens de maneira negligente com relação à própria saúde; é o gênero que propõe para os homens que, em virtude de sua ilusória superioridade intelectual, não precisam estudar tanto quanto outros sujeitos; são discursos de gênero que fazem com que parte significativa dos homens adiram aos aspectos negativos da virilidade que inclusive os fragilizam em diversas situações; é para se adequarem em termos de gênero que as pessoas recorrem a determinados procedimentos estéticos absolutamente perigosos. Enfim, se é o processo de generificação que torna os corpos inteligíveis, é preciso que compreendamos cada vez mais esse processo para

que sejamos capazes de propor masculinidades que sejam menos reguladas, menos cerceadas e menos adoecedoras dos próprios homens e da sociedade.

Por fim, reconhecer que o que chamamos de masculinidades somente se faz inteligível dentro de um determinado quadro de inteligibilidade cultural, significa rejeitar veementemente toda e qualquer pretensão universalista, generalizante e homogeneizadora a respeito dos homens. Como tentei demonstrar nas linhas anteriores, a noção de masculinidade é uma ideia em constante permuta, que disputa significados e valores. A forma mais privilegiada de ser um homem, sugerida pela categoria de masculinidade hegemônica, ou mesmo a aparência que faz com que um homem seja reconhecido como tal, não é a mesma em todos os contextos culturais, nem o é, ainda que no interior de um mesmo contexto, a depender das intersecções que o marcador de gênero estabeleça com os marcadores de raça, de religiosidade, de etnia, de classe social, de capital social e cultural, de orientação sexual, etc. Nessa direção, é possível reconhecer que os marcadores de identificação do ser homem, numa mesma cidade, num mesmo tempo, serão diferentes caso falemos de sujeitos que se exerçam em ambientes que valorem esses marcadores de modos distintos. Assim, por exemplo, um homem cuja masculinidade será “incontestável” no mundo das artes, poderá parecer “menos homem” diante de outros que exercem suas masculinidades no mundo corporativo, ainda que falemos de sujeitos cujos marcadores de raça e classe sejam os mesmos. Nesse sentido, afirmo ser impossível dizer de maneira precisa e incontestável o que é ser homem no Brasil – país de dimensões continentais, que agrega sob o signo fictício da ideia de nação uma infinidade de quadros de inteligibilidades culturais diferentes. De tal modo, caso insistamos em nos interrogar a respeito dos homens, afirmo ser necessário que, primeiramente, nos perguntemos a respeito do contexto específico e multifatorial em que esse homem se realiza e por meio do qual se constitui – já que somente no interior desse quadro de inteligibilidade cultural específico será possível percebê-lo, de maneira mais ou menos segura, como homem.

Não ignoro o fato de que inúmeras inseguranças emergem caso arrisquemos assumir a ideia de masculinidade nos moldes que proponho: a elaboração não é exaustiva – não oferece uma maneira segura de afirmar ou negar determinada materialização como masculina ou não – são inseguranças com as quais proponho que façamos as pazes. Também não busco responder genealogicamente a possível pergunta de por qual razão o gênero masculino foi constituído nos moldes em que se fez, uma vez que poderia ter-se feito de modos completamente diferentes e inimagináveis. Percebo ainda o conceito que ofereci como uma elaboração aberta e polissêmica, de modo que, tal qual ocorre com as elaborações que critiquei, poderia ser facilmente usada para fins opostos àquele que idealizei enquanto gestava essas reflexões. É um exercício

conceitual decididamente experimental – por certo, uma gama de elementos escapou ao alcance de minha visão – olhar que se assume e se pretende embrionário, regional (portanto destituído da pretensão de falar ao mundo), parcial, limitado e, sobretudo, político e ideologicamente intencionado.

Em defesa de minha proposição, repito que, tal qual afirmou Albuquerque Junior (2016), a quem já evoquei no capítulo inicial deste estudo, os conceitos são uma elaboração parcial e interessada de uma realidade específica a qual se observa com os olhos que se têm. Todo conceito precisa ser interrogado em sua historicidade, assim como em suas intencionalidades. De semelhante maneira, penso que qualquer exercício conceitual que se pretenda a-histórico, atemporal, objetivo, neutro, coextensivo a todo o mundo, deve ser olhado com desconfiança. Não existem chaves de leitura que sejam perenes ou capazes de ler a vida de forma precisa. Nossos conceitos, nossos textos, nossos livros, são escritos a partir de ideias que nos chegam do passado, já a vida, em sentido oposto, se direciona necessariamente para algo que ainda não conhecemos, de modo que há sempre algo de empoeirado, algo que cheira a mofo, mesmo nas nossas melhores elaborações. Assim, assinalo que afirmar as masculinidades nos moldes que aqui esbocei, é, antes de tudo, um exercício cuja intenção principal é propor que os estudos sobre homens superem a chave relacional e sejam seguramente inseridos no âmbito dos estudos plurais – já que, segundo percebo, é essa corrente teórica que tem proposto compreensões legitimadoras e afirmativas da vida de um maior número de pessoas, sobretudo daquelas que se situam fora do espectro da cis heteronormatividade, daquelas que não se enquadram. Não me parece comprometido com a vida que, em virtude de mantermos a coerência ou a fidelidade a um conjunto de elaborações teóricas datadas, continuemos a desenvolver estudos que reafirmam equívocos que nós já poderíamos ter superado. Com isso não desejo negar o legado dos estudos relacionais – sem eles, certamente não seria possível ensejar movimentos posteriores. O que almejo é assinalar que nossos conceitos devem estar a serviço da vida, jamais o contrário. Nesse sentido, lembro que a melhor coisa que pode acontecer a um conceito é caducar.

3.3 Evasão escolar masculina: por que os craques só correm atrás de bola?

O debate acerca da evasão escolar no Brasil encontra-se cercado de uma série de problemas e imprecisões. Além de não constituir um tema substancialmente assumido no âmbito das pesquisas em educação nos últimos decênios, o fenômeno tem sido abordado a partir de compreensões teóricas que divergem muito, de modo que seu trato conceitual não

possui um caráter unívoco – o que acaba por conferir ao manejo do tema a sensação de que se trata de uma questão difusa e escorregadia. Em virtude disso, é possível encontrar diversas autoras que, embora adotem o marcador evasão escolar, lidam com fenômenos significativamente diferentes entre si. No que diz respeito a pesquisas em que se articulam o problema da evasão às questões de gênero, em especial ao recorte das masculinidades, conforme apontaram Amélia Artes e Marília Carvalho (2010), a escassez se aproxima da totalidade, mesmo que se trate de uma questão recorrentemente apontada em diversas investigações.

Como indicativo do pouco interesse de que o tema goza no âmbito das pesquisas desenvolvidas no Brasil, mostro que, entre as dissertações e teses publicadas no BDTD, desde 1979, com a dissertação de Manoel Costa Carnahyba, até o ano de 2022 (no qual foram desenvolvidos 12 estudos), somente 146 trabalhos fazem menção ao marcador evasão em seus títulos¹⁶. Se contextualizarmos esse número, fazendo-o aparecer em paralelo com o de outros temas mais recorrentes nas pesquisas em educação, a discrepância se torna ainda mais visível. Uma busca superficial na mesma plataforma, restrita apenas aos marcadores que aparecem nos títulos dos estudos mostra que, ao passo que apenas 146 trabalhos fazem menção a evasão em seus títulos, 4.078 estudos apresentam o marcador Currículo; 5.457 fazem referência ao marcador Didática; 2.088 trabalhos apresentam o marcador Práticas Pedagógicas e 1.006 trazem o marcador Educação do Campo em seus títulos.

Vale ressaltar ainda que esses trabalhos não se restringem ao âmbito da educação, mas se encontram dispersos por diferentes campos de produção de conhecimento, sobretudo em áreas como Sociologia, Gestão de Organizações Educacionais (ou aprendentes) e os estudos de Saúde. É possível perceber que esses campos costumam abordar a evasão a partir de interesses particulares, o que permite dispô-los com base nas proximidades temáticas que apresentam em seus respectivos grupos. De tal modo, os estudos desenvolvidos na Sociologia geralmente abordam o fenômeno da evasão a partir da ótica da exclusão social, do baixo desempenho escolar de populações vulnerabilizadas, do desenvolvimento de políticas públicas de combate a evasão, da afirmação da educação pública e das políticas de obrigatoriedade do ensino no Brasil. Os estudos desenvolvidos nos programas de Gestão de Organizações Educacionais (ou organizações aprendentes, como também aparecem), via de regra se interessam pela evasão em instituições de ensino técnico, em cursos profissionalizantes de instituições particulares, mistas e afins. Esses trabalhos analisam o fenômeno do ponto de vista

¹⁶ Busca revisada pela última vez dia 13/08/2023.

da gestão, buscando estabelecer as causas de evasão e seus impactos (sobretudo financeiros) sobre essas instituições. Já no âmbito da Saúde (onde os trabalhos são menos numerosos), a maioria das investigações se interessa pelas causas de evasão no que diz respeito aos seus desdobramentos na gestão dos programas de assistência social e de saúde da família, que vinculam a matrícula escolar à concessão de benefícios sociais. Muitas dessas pesquisas investigam a trajetória de adolescentes de ambos os gêneros que suspendem os estudos em virtude de causas como gravidez não planejada, trabalhos extenuantes e uso de drogas.

O estudo de Célia Ratusniak (2019) nos oferece um excelente panorama da problemática da evasão escolar na história da educação brasileira – sua leitura permite-nos compreender como foi possível a emergência de um fenômeno como esse, bem como nos dá possibilidades de pensar alguns de seus principais significados. A pesquisadora nos conta que a implementação do sistema educacional no Brasil data da década de 1830 – obviamente, não seria possível falar em evasão antes disso, já que não havia sistema educacional nem obrigatoriedade do ensino. As escolas criadas nesse cenário eram voltadas especialmente para atender crianças pobres, já que os filhos das classes abastadas eram educados em casa de modo particular. Nesse contexto, a educação formal apresentava-se como dispositivo de produção da coesão social, isto é, de homogeneização cultural. A educação primária e gratuita no Brasil Império foi uma obrigação garantida para meninos a partir da Constituição de 1824 (Brasil, 1824), para as meninas a exigência veio apenas em 1882. Em tal cenário, foi criado todo um aparato legal de vigilância com o intuito de garantir a frequência escolar. Na ocasião, em caso de descumprimento da referida lei, pais e mães seriam penalizados. Em 1934 a Constituição reafirmou a obrigatoriedade da escolarização, sendo função do Estado e da família colocar a lei em prática. Contudo, somente com a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 foi que o acesso ao ensino fundamental passou a ser significativamente difundido, com a obrigatoriedade do ensino sendo ampliada para oito anos de duração (BRASIL, 1971). Posteriormente, partir da LDB de 1996, várias políticas de garantia ao acesso à educação básica foram criadas – fato que acarretou em vários desdobramentos no sentido de efetivar o que a lei já previa anteriormente a respeito da obrigatoriedade da educação básica. Por fim, no ano de 2009, a educação básica tornou-se obrigatória para pessoas entre os 4 e os 17 anos.

Portanto, levando em consideração os marcos destacados acima, independentemente de admitirmos ou assumirmos uma postura cética a respeito das intencionalidades que mobilizaram historicamente tanto a constituição do sistema educativo, quanto a obrigatoriedade da educação básica – aparatos que, por conseguinte forneceram meios para a constituição do fenômeno, é possível afirmar que a evasão escolar pode ser compreendida

primeiramente como uma nódoa nas leis de acesso à educação básica – um espaço vazio entre o projeto de coesão social (ou se quisermos o projeto de humanização por intermédio do estudo) e sua materialização. Com efeito, a primeira compreensão que emerge quando nos debruçamos sobre a história da evasão escolar no Brasil, é aquela que a assinala como lacuna entre o projeto de nação idealizado e sua concretização ineficiente no mundo da vida.

Do ponto de vista conceitual, é possível dizer com segurança que não há consenso sobre o que vem a significar exatamente o termo evasão escolar – as autoras se dividem entre seus possíveis significados, de forma que, ao mergulhar nos estudos que tratam do tema tem-se a impressão que sua definição varia de acordo com as necessidades ou interesses de cada pesquisa. De tal modo, por vezes aparece como sinônimo de abandono, outras vezes salienta-se a necessidade de operar uma distinção precisa entre os dois termos. Em determinados trabalhos, a evasão está relacionada ao aluno que simplesmente deixa de frequentar as aulas, outras vezes o acento recai sobre a não renovação da matrícula. Outras vezes ainda, noções como evasão, insucesso e abandono, são diluídos em categorias mais amplas como fracasso escolar. Além disso, conforme nos mostram Rosemary Dore e Ana Zuleima Lüscher (2011), os estudos sobre a evasão escolar enfrentam ainda a dificuldade que advém do fato de que, a obrigatoriedade do ensino médio é diferente em cada país – assim, as teorizações de outros lugares dificilmente conseguem propor análises precisas da situação nacional. Esse dado, leva pesquisadoras a divergirem sobre os níveis de escolaridade em que ela mais ocorre, sobre os tipos de evasão (como descontinuidade, o retorno, a não conclusão definitiva) e também, a respeito das razões que a motivam – como o desinteresse, problemas econômicos, entrada precoce no mercado de trabalho ou mesmo, problemas sociais, pessoais e, acrescento, as questões de gênero.

Como mostra dessa pluralidade de diferentes compreensões, apresento que estudos como Queiroz (2010) e Johann (2012) concebem evasão como o abandono sem retorno. Para esses trabalhos, a evasão ocorre quando a pessoa discente abandona o ano letivo sem concluir a série ou nível de formação em que se encontra matriculada. Nessa visão, a não renovação da matrícula ganha centralidade, já que representa uma quebra do vínculo jurídico do estudante com a escola. Em estudos como o de Klein (2008), também o abandono diz respeito ao estudante que, uma vez matriculado deixa de frequentar a escola durante o transcorrer do ano letivo, sem comunicar formalmente sua transferência. Esse autor nos conta que, nos censos do sistema educacional brasileiro, qualquer aluno que não foi considerado aprovado, reprovado ou transferido é considerado afastado por abandono – portanto, nessa compreensão (que é normativa para a constituição de políticas educacionais) subentende-se que a evasão está

incluída na categoria de abandono. Para Abramovay e Castro (2003), bem como para Mendes (2013), a evasão ocorre quando o estudante deixa a escola havendo possibilidade de retorno – aqui evasão distingue-se claramente de abandono, que seria uma saída definitiva da escola. Para Dominique Piazzarollo, é importante distinguir precisamente evasão, abandono e fracasso escolar. A pesquisadora define os conceitos nos seguintes termos:

[...] a evasão escolar como o processo em que o aluno deixa a escola, havendo a possibilidade de retornar. Este fenômeno se diferencia do abandono escolar, que se refere a uma saída definitiva da instituição escolar [...] O fracasso escolar, por outro lado, é um conceito mais amplo, que engloba tanto a evasão escolar quanto a repetência [...] (Piazzarollo, 2015, p.58).

No contexto da realização do censo escolar, em 1998, o MEC diferenciou evasão e abandono: no documento, abandono ocorre quando o estudante matriculado deixa de frequentar as aulas, já a evasão ocorre quando a estudante não efetua a matrícula no ano seguinte (INEP, 1998). Por se tratar de um documento oficial, esse marco não deve ser ignorado, mesmo assim, a questão parece ainda longe de um termo. Mostra disso é que o insucesso escolar que tira o estudante da escola, quer seja chamado de evasão, quer seja nomeado como abandono, quer se leve em consideração ou se ignore a renovação ou não renovação da matrícula, não é a única maneira de se afastar da escola. É possível não estar na escola mesmo quando matriculado, sentado em suas carteiras e dentro de seus muros – fenômeno que Ellaine Pazello, Rafaela Cabral e Marcelo Cazolla (2008) chamaram de “formas alternativas de não participação”. Para o grupo de pesquisadoras, a não matrícula e o abandono, constituem a forma tradicional de não participação, mas existe uma forma alternativa de não participação que ocorre quando o estudante continua na escola, mas sem dedicação, com faltas e sem empenho em suas demandas escolares. Interpreto esse fenômeno como uma forma de estar longe da escola ainda que não se esteja literalmente fora dela – já que, ainda que se permaneça dentro de seus limites, o projeto formativo proposto pela escola não será experienciado em sua integralidade.

Em outros estudos como o de Célia Ratusniak e Carla Clauber da Silva (2022), a evasão de populações vulnerabilizadas é analisada como processo sistemático de expulsão. Para as autoras, a evasão é um fenômeno produzido por vários determinantes, incluindo os marcadores de gênero, classe social e raça. Segundo afirmam, o racismo institucional é produtor de um tipo específico de expulsão que se dá em virtude do sistemático fracasso escolar. Assim, para as estudantes negras, a naturalização do cuidado com as tarefas domésticas como tarefa das mulheres se alia a trajetórias escolares permeadas de reprovações, desistências e infrequências. Essa combinação de elementos faz com que algumas dessas mulheres racializadas acabem por

se dedicar integralmente ao trabalho de casa e desistam de suas trajetórias formativas. No caso dos homens negros, a partir de práticas discursivas racistas, constrói-se o desinteresse pelos estudos e inculca-se neles de forma implícita que o ambiente escolar não lhes é apropriado. Uma vez consolidada e naturalizada, essa concepção deturpada a respeito de si próprios acaba por ser utilizada contra eles como forma de responsabilizá-los pelo seu fracasso escolar posterior.

Em seu estudo sobre a falta de participação de jovens no Ensino Médio, Ruben Klein (2008), matemático que dedicou parte significativa de seus esforços ao estudo das estatísticas educacionais, constrói uma argumentação que endossa a inferência de que, de fato, atentar para os interesses políticos que subsidiam uma pesquisa, acaba sendo primordial em casos como os da evasão, do abandono ou do insucesso escolar. O pesquisador mostra que no sistema educacional brasileiro, ao final do ano letivo, uma pessoa discente pode ser considerada (1) aprovada; (2) reprovada; (3) transferida ou (4) afastada por abandono. Contudo, até a segunda metade da década de 1990, nas pesquisas realizadas pelo MEC, assumia-se a categoria de “matrícula final”, na qual o número final de matrículas era correspondente à soma de aprovados e reprovados, de modo que o percentual de estudantes afastados por abandono era absolutamente desconsiderado. Esse fato acabava por favorecer o sistema educacional maquiando seus números verdadeiros, já que apresentava como consequência a elevação na taxa de estudantes aprovados.

Portanto, diante destas diferentes mostras de como o conceito de evasão escolar foi desenvolvido e levando em consideração não somente seu caráter difuso, mas também a maleabilidade com que é tratado a depender das necessidades ou interesses políticos de cada pesquisa, sugiro que atentemos para as considerações apresentadas a seguir.

Por um lado, as pesquisas se dividem entre as que consideram a evasão como abandono em que há possibilidade de retorno e as que a consideram como abandono sem possibilidade de retorno. Entretanto, em virtude da imprevisibilidade da vida, sabemos que não é possível afirmar, ou mesmo negar a possibilidade de retorno de um estudante para o sistema educacional, exceto em caso de falecimento deste. Para ilustrar o que procuro dizer proponho o seguinte cenário: um menino sumiu da escola aos dez anos de idade e somente aos quarenta, o homem que agora é decide ou consegue retomar seus estudos. Visto que esteve por trinta anos longe do sistema educacional, e levando em consideração a impossibilidade de alegar acertadamente o que quer que seja a respeito das coisas que ainda não são, quem poderia, durante este hiato tão significativo e tomando evasão como “abandono com possibilidade de retorno” e abandono como “saída sem possibilidade de retorno”, afirmar que se trata de um

caso de evasão ou de abandono? Como esse caso deveria ser contabilizado pelas estatísticas educacionais durante o hiato do estudante? Em outras palavras, a impossibilidade de afirmar que há ou não há possibilidades de retorno só pode ser atestada posteriormente – seja após o retorno do estudante à escola, independentemente do tempo que isso leve, ou após o término da vida.

Por outro lado, ao considerar que a evasão ocorre quando a pessoa discente não renova seu pacto com a escola por intermédio da matrícula, normativas como a proposta pelo MEC escapam do problema da imprecisão que acabei de assinalar, mas deixam de considerar que é possível estar longe da escola ainda que se permaneça dentro dos limites de seus muros e assegurado por uma matrícula. É como se estar meramente sentado numa carteira escolar fosse o suficiente. Julgo extremamente importante que essa afirmação não seja tomada como simples metáfora, mas como algo concreto: pois não são os limites demarcados pelos muros de um prédio que proporcionam a experiência potencialmente transformadora que é educação escolar – é o movimento vivo de transmissão/assimilação¹⁷ do saber elaborado pelas sucessivas gerações da humanidade que o faz. Caso o estudante não consiga ou seja impedido de vivenciar esse processo, estará longe da escola ainda que esteja matriculado e dentro do limite de seus muros – já que a escola não pode ser reduzida ao prédio onde a escola se reúne. Também não é do interesse dessa normativa levar em consideração os motivos pelos quais estudantes evadidos encontram-se fora da escola – interesse que aqui me mobiliza. Assim, o fenômeno da expulsão escondida na evasão escolar, sobretudo quando se trata de uma expulsão fomentada por estruturas como o racismo, as violências de gêneros e sexualidades ou quaisquer outros marcadores de subalternidade, fica completamente invisibilizado.

Por todos esses motivos, não considero que a flexibilidade com que a evasão escolar tem sido tratada constitua uma fragilidade teórica – trata-se de uma resposta maleável a um fenômeno que, em si mesmo, tem-se demonstrado fugidio. Dizer de forma cabal em que consiste a evasão escolar, até agora me parece uma impossibilidade. Diante disso, penso que ao invés de concentrar nossos esforços na tentativa de dizer o que ela é (como se nossas elaborações pudessem perceber e encapsular todas as nuances das experiências da vida), seja mais fecundo e proveitoso entender o ela representa na trajetória daqueles que se perderam ou foram interrompidos. Em face desta impossibilidade conceitual que localizo, proponho que

¹⁷ A palavra transmissão costuma gerar desconforto em estudantes de pedagogia vinculados às pedagogias críticas. Contudo, a discussão proposta por Saviani (2013) a respeito da Pedagogia Histórico Crítica e das Pedagogias Crítico Reprodutivistas me leva a crer que essa é a ideia que melhor define o que ocorre no interior das salas de aula.

retomemos as raízes da palavra evasão já evocadas na introdução deste estudo: *evasio/evadere/vadere* – que dizem respeito a abandonar, fugir, sair, desistir, e não permanecer. As ideias de abandonar, de fugir, de sair, de não permanecer e, acrescento, ser impedido, são genéricas – já que não assinalam especificidades como motivo, granularidade ou temporalidade da evasão¹⁸. Por conseguinte, a partir delas, não seria possível reclamar precisão conceitual. Por outro lado, por sua própria característica genérica, permitem que o fenômeno seja pensado de maneira aberta a partir do que ele representa de concreto na vida dos que o vivenciam. É nisto que o presente estudo aposta.

A educação formal tem desdobramentos que incidem imediatamente sobre o desenvolvimento econômico de uma região, mas também, de forma direta e indireta, sobre o bem-estar dos indivíduos. Em virtude disso, conforme mostram Ricardo Barros e Roseane Mendonça (2008), o art.6 da Constituição Federal consagra a educação como um direito social e condição para uma vida de qualidade. Segundo argumenta Ratusniak (2019), a ideia de cidadania e mobilidade social viabilizada pelos processos de educação formal são promessas da Modernidade. Contudo, sabe-se que a mercantilização do diploma na rede privada e a dificuldade de acesso à formação universitária na rede pública até o início da década de 2000 tornaram essa promessa restrita aos sujeitos economicamente favorecidos. No caso do Brasil, a consolidação e ampliação do acesso à educação superior operados pelas políticas afirmativas implementadas a partir da década de 2000 estendeu e ampliou às camadas populares a oportunidade de viver essa experiência potencialmente transformadora que é a formação universitária (Lage; Macedo, 2021). Porém, para ingressar na educação superior o sujeito precisa ter concluído o nível anterior de formação que é a educação básica – composta pela educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Desse modo, a evasão escolar, ou seja, escapar ao alcance da escola, pode ser compreendida também como empecilho para a profissionalização diplomada que é fruto da educação superior.

Escapar ao alcance da escola, significa situar-se para além de um dos mais importantes projetos formativos de autoelaboração que a humanidade desenvolveu para si mesma: a educação formal. Certamente não é possível afirmar do educativo que ele se restringe à escola – já que, mesmo que surja diante de nós como um mundo a ser interrogado, a educação escolar é ainda uma, e apenas uma, das experiências proponentes de um tipo de formação cujo potencial transformador é reconhecido por diversos setores da nossa sociedade. Contudo,

¹⁸ Temporalidade e granularidade são conceitos importantes nos estudos de evasão: granularidade diz respeito ao nível de ensino no qual ocorre e temporalidade se refere à duração do hiato. Ver Piazzarollo (2015) e Vitelli e Frisch (2016).

ignorar a importância que se atribui socialmente à escola – não somente pelo *status* que angariou para si de saber útil ao aprimoramento profissional, mas também por se tratar de um projeto capaz de desenvolver certas competências cognitivas indispensáveis ao convívio social – significaria pintar o mundo com cores que ele não possui.

Dermeval Saviani (2013) argumenta que, por intermédio de diferentes meios, os seres humanos produzem continuamente a sua própria existência, sendo que a escola se distingue dentre eles por possibilitar tal produção através da transmissão/assimilação dos saberes elaborados (ciência), bem como por tornar possível o acesso aos rudimentos desse mesmo saber. Nas palavras do pensador brasileiro, um dos mais importantes elementos pelos quais se pode atestar a importância inegociável da educação formal promovida pela escola é aquele que a assinala como uma exigência social prévia para a inserção do “homem” (leia-se o humano) nos processos de trabalho. Pois, se tal qual afirma a ontologia marxista sustentada por Saviani, concebermos que o “homem” se realiza em seu caráter transcendente através dos feitos do trabalho e que a escola é um momento necessariamente anterior e indispensável à inserção deste “homem” no mundo através do qual se realiza, estaríamos em condições de afirmar que, abdicar ou ser subtraído desse projeto significaria, nas sociedades capitalistas contemporâneas, colocar em risco não somente a construção de um perfil profissional credível e desejável, mas o próprio *status* de ser humano socialmente legitimado.

Em caso de admissão de tal postulado, não concluir os estudos, seja por força de um impedimento, por uma decisão precipitada ou por uma opção deliberada, não importa o motivo, poderia significar a interrupção do projeto de humanização por intermédio dos feitos do trabalho e da assimilação de saberes que antecede a entrada do “homem” neste mesmo mundo que supostamente o realiza. Mas, apesar de clássica, em que medida esta concepção é ainda aceitável e afirmativa da vida? Sem ignorar o que esse postulado teve de propositivo ao longo do trajeto do Materialismo Histórico, penso que ele está muito próximo de afirmar que somente a partir do processo de educação escolar os humanos se tornam humanos. Percebo ainda que, caso desejássemos assumi-lo, emergiria a necessidade de uma reflexão verticalizada sobre o fenômeno do trabalho – perguntas como: o que é o trabalho? O que ele representa? Significa o mesmo em todos os lugares? É o trabalho que se encontra quando se investiga aquilo que é mais característico do ser humano? Somente a escola produz o trabalhador nas sociedades capitalistas? Enfim, percebo que, além de inesgotáveis, as respostas à essas perguntas não nos levariam mais longe na investigação sobre o que constitui os humanos do que estamos agora.

Apesar de amplamente assimilada, sobretudo no âmbito das Pedagogias Críticas, em obras de pensadores reconhecidos como Dermeval Saviani, István Mészáros e Mario

Manacorda, percebo que tal ontologia, que liga a realização do “homem” aos feitos do trabalho, também não seria capaz de oferecer uma resposta afirmativa da vida frente ao problema da evasão escolar dos homens. Em primeiro lugar, porque sabemos que essa literatura subsumiu o homem na humanidade e, se por um lado isso acabou por invisibilizar a participação das mulheres e outros sujeitos em feitos importantes, por outro lado, inviabilizou em seus desenvolvimentos teóricos a realização de uma reflexão sobre os homens propriamente ditos, de modo que em tal literatura, o homem, enquanto ser generificado, praticamente não existe – é o duplo efeito da linguagem androcêntrica. Em segundo lugar, porque conforme apontamos anteriormente, ao invés de representar para sujeitos do gênero masculino possibilidade de realização e humanização, o mundo do trabalho significou para a maior parte dos homens, e de forma particular, muito mais alienação e desumanização que realização.

Não penso ser possível localizar onde reside a essência humana aos moldes dos belíssimos exercícios ontológicos que nos legou a história da filosofia. Se aposto na superação do problema da evasão escolar dos homens não é por acreditar que ela tenha efetivamente algo a ver com as possibilidades do tornar-se ou não humano. Sabemos que inúmeras e autênticas formas de humanidade florescem em diversos povos à revelia de um processo educativo escolar como o que confeccionamos no mundo ocidental a partir do alto medievo. Longe de pensar que os diferentes fenômenos de interrupção da educação escolar chamados de evasão podem ou não colocar em risco um trajeto de humanização, assinalo que a evasão escolar, sobretudo no caso dos homens, deve ser pensada em nossa sociedade como um sintoma; como o alijamento de um direito fundamental e ruptura de um pacto social; como sonegação à possibilidade de vivenciar uma experiência social cujo potencial transformador é unânime e juridicamente reconhecido e como atestado de insucesso da escola em lidar com uma série de sujeitos – incluindo os homens.

A evasão escolar masculina precisa ser investigada enquanto fenômeno sintomático das assimétricas relações de gênero que temos reproduzido socialmente. As taxas de abandono, insucesso e repetência por parte dos homens são expressivas tanto na educação básica quanto ensino superior. A taxa de distorção dos homens é maior que a das mulheres em todas as etapas de ensino, “[...] a maior diferença entre os sexos é observada no 6º ano do ensino fundamental, em que a taxa de distorção idade-série é de 28,2% para o sexo masculino e de 16,8% para o sexo feminino [...]” (BRASIL, 2021, p. 17). No ensino superior, os homens também são a maioria expressiva dentre aqueles que não permanecem, assim como na maior parte dos cursos técnicos profissionalizantes (Sacarro, França, Jacinto, 2019; Silva, 2018). A entrada precoce no mundo do trabalho, bem como a maior permanência dos homens em serviços pesados e

insalubres, são fatores significativos, mas somente em partes explicam o baixo desempenho desses sujeitos nos estudos. Certamente, as questões de gênero influenciam essa situação e necessitam ser compreendidas e explicadas. Destaco, a partir dos estudos de Artes e Carvalho (2010), que uma parcela considerável dos homens em idade escolar que não estudam, também não trabalha (28,7%). Ao passo que, das mulheres em idade escolar que não estão na escola, o número das que também não trabalham é consideravelmente menor (11,7%). Entre homens e mulheres em idade escolar que estudam e não trabalham, também existem diferenças favoráveis às mulheres. Logo, “[...] é indiscutível que o trabalho aumenta a defasagem escolar. Mas como explicar que 50,5% dos meninos e 41,3% das meninas que não trabalham estão defasados? [...]” (Artes; Carvalho, 2010). Esses dados, bem como essa argumentação de modo geral, não devem ser lidos como a afirmação da existência um projeto social de subalternização dos homens – o que ocorre é que a maneira como temos elaborado as masculinidades tem posicionado grande parte dos homens a partir de uma lógica anti-escola e isso é sintomático não de uma organização social misândrica, mas machista.

A evasão escolar pode ser interpretada também como o alijamento de um direito fundamental e como ruptura do pacto social educativo que estabelecemos. Em diversas partes do mundo a educação tem sido reconhecida como um direito fundamental, um direito humano básico. Quando os indivíduos descontinuam seus processos formativos, seja de maneira deliberada ou através das expulsões disfarçadas de evasão, estão sendo privados desse direito fundamental. Esse movimento pode inclusive, colocar em risco suas oportunidades de aprimoramento profissional e sua participação ativa na sociedade. Pactuamos socialmente que o tipo de experiência formativa desenvolvida pela educação formal em seus diversos níveis tem implicação direta no tipo de sociedade que desejamos construir – é este o motivo da obrigatoriedade do ensino. Sabemos a partir de outros estudos (Lage, Macedo, 2021, Lage, Macedo 2022) que o acesso à educação formal incide sobre a maneira que as pessoas desenvolvem sua consciência política. Nesse rastro, escapar ao alcance da escola significa ter suas possibilidades de leitura dos mecanismos e lutas sociais postas em xeque. Ainda respaldado nesses estudos, ressalto que a educação formal não reverbera apenas sobre a pessoa formada, mas, tem um alcance muito maior, uma vez que abarca a família, o círculo de amizades, o ambiente profissional e a comunidade dessa pessoa.

Ser privado da experiência da educação formal significa, obviamente, estar fora da escola. A obviedade da afirmativa, contudo, perde sua segurança caso se deseje investigar o milhares de significados que a escola pode ter para as pessoas que a vivenciam em suas diversas camadas: além de parte do próprio mundo, a escola é um microcosmos em si mesma – é o lugar

onde uma infinidade de laços se firmam; é onde vivemos a chance de socializar para além dos vínculos parentais; é onde temos a oportunidade de escolher uma família que não se justifica pelos laços sanguíneos, mas pelos pactos de afinidade; é onde começamos a aprender a necessidade de trabalharmos em parceria e a entender que, as vezes, a excelência de um trabalho individual não representa muito diante de uma exigência coletiva; é onde a magia da transmissão/assimilação do saber elaborado acontece e é onde o legado intelectual da humanidade passa das mãos do passado para as mãos que o levará ao futuro¹⁹. Por tudo isso, a evasão escolar pode ser entendida como sonegação à possibilidade de vivenciar uma experiência social e humana cujo potencial é unânime e juridicamente reconhecido.

Por fim, assinalo que a evasão escolar pode ser vista ainda como atestado de insucesso da escola em lidar com as especificidades de uma série de sujeitos – incluindo os homens. Desde os estudos de Bourdieu e Passeron (2014) as visões encantadas a respeito da escola cederam lugar a análises em que esta aparece não somente como estrutura dedicada a ensinar, mas como um dispositivo que, ao fazê-lo, reproduz hierarquias, valores, visões de mundo e percepções que, muitas vezes, não são afirmativas de todos os sujeitos. No que diz respeito à construção das masculinidades, dizer que a escola reproduz hierarquias e padrões sociais significa reconhecer que ela tem um papel significativo na perpetuação das masculinidades violentas, auto centradas, competitivas, hiper viris, mas também que ela ajuda a incutir nos homens a cultura anti-escola que acaba por excluí-los do espaço educacional. Sei o quão difícil pode ser suspender, ainda que por um instante, a crença sectária de que as identidades masculinas são cercadas por uma muralha inquebrantável de privilégios onde a vulnerabilidade jamais se encontra, mas preciso insistir em que essa concepção equivocada não espelha a realidade concreta de inúmeras masculinidades absolutamente subalternizadas, incluindo aquelas que habitam os espaços educativos. Pense-se por um momento no quão “privilegiados” são, na escola, os homens gordos; pretos; gays; pobres; imagine-se a infinidade de agressões de que são alvo os meninos deficientes; os oriundos de famílias homoparentais; os ginecomastos; os delicados; os rapazes sensíveis; os que estão longe dos padrões de beleza de seus respectivos contextos; os que não gostam de esportes. Ao frágil argumento de que esses homens não são vulnerabilizados em virtude de suas masculinidades, respondo que, além do fato de as masculinidades só se realizarem em intersecção com outros marcadores, elas não

¹⁹ Essa afirmação se inspira nas reflexões de Hanna Arendt (2016) sobre o educativo. Para a pensadora, um dos sentidos do trabalho docente é o movimento de preservar do passado aquilo que a humanidade elaborou de mais significativo em termos de conhecimento e oferecer aos recém chegados ao mundo o produto dessa preservação, isto é, o saber elaborado.

são o suficiente para protegê-los da vulnerabilidade de que são alvo e que os têm retirado da escola.

Em direção semelhante, Luciano Ferreira da Silva (2018) nos conta em tom autobiográfico o quão inóspita a escola se apresenta para grande parte dos meninos que se identificam com os estudos. O pesquisador nos mostra através de sua narrativa que, quando na escola, tinha constantemente sua credibilidade intelectual posta em xeque em contraposição à de meninos que se aproximavam mais do padrão hegemônico, sobretudo os esportistas – ainda que estes últimos não se dedicassem aos estudos. Ele se perguntava, por exemplo:

[...] por que aqueles meninos, bons de bola, como se diz na linguagem coloquial, tinham suas opiniões tão mais respeitadas e valorizadas na sala de aula do que as minhas, se, na sala de aula, o “craque” era eu, muito mais do que eles, uma vez que sempre fui um aluno estudioso e dedicado aos estudos, enquanto que a maioria deles era boa apenas no campo? Por que os professores paravam para ouvi-los sempre que tinham algo a dizer? Cresci, assim, com medo do futebol e com **medo** de expressar minha opinião diante das turmas das quais fiz parte. **A escola se configurava em uma arena na qual as disputas eram sempre perdidas para meninos como eu, donos de uma masculinidade não hegemônica**, ou, por assim dizer, sempre posta em xeque, sempre questionada [...] (Silva, 2018, p.12, grifo nosso).

Percebo nesta compreensão de escola como arena na qual as disputas eram sempre perdidas para os meninos que se dedicam aos estudos uma síntese que abarca diversos elementos que tenho me esforçado para demonstrar ao longo deste texto. Note-se que, se para nosso autor (aluno estudioso) a escola não era afirmativa de sua postura e de seus esforços, mas antes um lugar de medo, a postura recorrentemente afirmada nos meninos, por outro lado, não era a postura de um estudante dedicado – mas a do rapaz “bom de bola”. O que está colocado nas linhas de Luciano Ferreira da Silva nada mais é do que a compreensão socialmente compartilhada e, em grande medida, legitimada pela escola, que assinala o espaço educativo formal como lugar onde o homem, o masculino, não se realiza em sua integralidade – pois “o craque não está sentado inerte numa cadeira, mas corre virilmente atrás de uma bola”.

É em virtude de serem sujeitados a processos como este, que o mesmo autor, conclui:

[...] os meninos, muitos deles, vão ficando para trás, ou pior, vão desistindo da escola. Eis que a armadilha se concretiza, ou ainda, se mostra como nunca [...]. Apesar de todos os privilégios, de todas as vantagens, aparentes, como se disse, apesar de serem os donos da quadra, de serem mais ouvidos e mais valorizados, muitos meninos não vencem o ensino médio. Ou foi o mundo que cresceu, ou foram eles. De repente estancam. Meninos muito altos, muito grandes, muito velhos para um sexto ano do ensino fundamental acabam deixando a escola [...] “Caem” no ensino médio sem a mesma base que os demais tiveram. Outros permanecem na escola, perdem um ou dois anos, mas permanecem. Começam, também no ensino médio, a se sentir deslocados, vão perdendo o interesse, já não se encaixam mais naquele formato, naquele modelo. Querem ter voz ativa, no destino mandar, mas a vida é uma roda viva e joga o destino pra lá [...] (Silva, 2018, p.188).

Assim, mesmo os dispositivos machistas que advogam, deliberada ou disfarçadamente, a suposta superioridade natural do gênero masculino; mesmo a crença misógina de que os homens são intelectualmente superiores às mulheres, pode se reverter contra eles como uma armadilha: já que, caso as aceitem, tais postulações poderão consequentemente persuadi-los a aderir expedientes não devotados aos estudos – eis alguns dos mecanismos que demarcam, para grande parte dos homens, a escola como um lugar onde não se deve permanecer por muito tempo.

Com esse argumento não desejo insinuar que os homens são os maiores vulnerabilizados pelo machismo no espaço da escola – tomo por certo que diferentes sujeitos são atravessados pelos discursos machistas de diferentes formas. Meu intuito aqui é assinalar que nem o machismo, nem a misoginia são afirmativos da vida de sujeito algum. Por fim, diante destas colocações, creio estar em condições de afirmar que a evasão (aqui compreendida como o conjunto de fenômenos que dizem respeito a abandonar, fugir, sair, desistir, permanecer sem esmero ou ser impedido de vivenciar o microcosmos que é a escola em tudo que ela representa), no caso dos homens, deve ser compreendida como produto do dispositivo discursivo machista que assinala para eles a escola como o lugar onde a realização não acontece; o lugar onde somente se vivenciam experiências dispensáveis; o lugar que não representa promessa de mobilidade social; o lugar do não ser e, portanto, o lugar onde não se deve demorar.



Figura 4 - *Ecce homines n° 4*. 3&6b sobre A4. Tássio Willker.

4 METODOLOGIA

Desenhar um percurso metodológico que se apresente como satisfatório para atender as exigências de uma investigação como a presente, cuja delicadeza do tema a todo momento ameaça sequestrar o rigor científico em nome das infinitas possibilidades de abordagem por meio do sensível, certamente se constitui como um enorme desafio para mim – já que foi através de minha trajetória pessoal que conheci o drama que quase sempre habita as narrativas dos que se perderam ou foram interrompidos. Tratar da evasão escolar significa abordar histórias de desvios, de abandonos, de negligências e de impossibilidades. Ao mesmo tempo, desenvolver pesquisas em educação requer a tranquilidade e a assertividade que se espera de quaisquer outros trabalhos científicos. Com efeito, tenho em vista a necessidade de, antes de tudo, enfrentar frontalmente a formatação da dualista mentalidade ocidental da qual sou fruto – que tentou separar sensibilidade e razão como se elas constituíssem mundos distintos.

Nesse sentido, creio ser razoável assumir que, pessoalmente, não encontro outra forma de começar a abordar a questão, senão a partir da tentativa de fazer arrefecerem as distâncias entre essas duas instâncias e, com isso, ser capaz de alimentar de emoção o intelecto – método que Camille Paglia (1999), a mais controversa das feministas, chamou de sensacionalismo. Assim, o tom emocionado com o qual escrevo, e que, a esta altura provavelmente já foi notado, não é acidental, mas um traço deliberado. Almejo que minhas linhas sejam capazes de representar, como em uma pintura, a complexa composição emotiva que atravessa a vida dos que estão cercados de incertezas. É possível que essa escolha abra espaço para que meu trabalho seja classificado como poético, mas não como científico – um risco que aceito correr, já que parto do pressuposto de que a ciência, sem a poesia, sem a sensibilidade, pode dizer muito sobre o conteúdo dos tubos de ensaio, mas não sobre as vidas humanas e, falar de educação, é falar sobre vidas humanas.

Abordar a dimensão educativa, independente do tema a partir do qual se faça, é uma tarefa que exige, em si mesma, tanto sensibilidade quanto método, sobretudo, devido à natureza multifacetada e à significativa carga de subjetividade que atravessam o fenômeno em suas mais diversas manifestações. A esse respeito, Evandro Ghedin e Maria Amélia Santoro Franco (2011) pontuam que a educação é uma atividade complexa, multifacetada, que pode ser apreendida cientificamente, mas não a partir dos critérios de cientificidade da ciência tradicional e de seus pressupostos mais clássicos. Na obra em questão, assume-se que a educação não pode ser submetida às reduções e fragmentações que eram próprias das ciências da natureza, pois isso a descaracterizaria enquanto fenômeno eminentemente humano.

Ao contrário do que ocorre em determinados campos, o ato educativo ocorre além da fronteira de um ambiente seguramente controlável e permeado por elementos que não podem

ser completamente compreendidos – já que é um fenômeno humano, marcado por atravessamentos, incompreensões, irrepetibilidades e irresoluções. Portanto, a pesquisa em educação precisa lançar mão de estratégias que assumam o educativo em sua integralidade e esse empreendimento passa, necessariamente, pela construção de uma metodologia sensível, que admita tal complexidade sem a pretensão de controle exaustivo.

Não raro, é possível observar o quanto o educativo (assim como as pesquisas que sobre ele se debruçam) se descaracteriza se submetido a um desejo de controle absoluto ou a uma tentativa exacerbada de aproximação com os moldes da ciência clássica, a exemplo do foi a Pedagogia Tecnicista. Dermeval Saviani (2012), em seu clássico *Escola e Democracia*, mostra que, munida do pressuposto de neutralidade científica e inspirada pelas ideias de racionalidade, de produtividade e eficiência, tal pedagogia advogou a reordenação do processo educativo de modo a torná-lo objetivo e operacional. Nesse paradigma, que reduziu tanto a figura docente quanto a discente a meros elementos que deveriam ser medidos e instrumentalizados de maneira adequada, a subjetividade, que é própria da humanidade e de seus processos, acabou cedendo lugar a uma organização racional dos meios, tendo como resultado que, aquilo que para o autor seria o elemento mais característico²⁰ da educação, acabou sendo substituído pelo “aprender a fazer” (2012, p.14) – isto é, o que seria mais característico do educativo terminou sendo substituído pelo suprimento das demandas capitalistas por mão-de-obra.

Nesse sentido, assim como ocorre com as demais práticas sociais humanas, para uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos que envolvem a educação é necessário que as pesquisas situadas neste campo assumam sua complexidade e a enfrentem a partir de abordagens teóricas e metodológicas que respondam satisfatoriamente às suas características mais singulares. Com essa preocupação, Ghedin e Franco (2011) listam uma série de especificidades do fenômeno educativo – aspectos significativamente assumidos pelas estudiosas da educação de modo quase consensual – que podem ser úteis para demarcar alguns de seus principais contornos. Dentre eles, destaco os que me parecem mais caros para os fins desta pesquisa – são elementos que levo em consideração ao passo que desenvolvo o estudo.

O primeiro apontamento apresentado no texto em questão é aquele que assinala a educação como prática social humana, e, portanto, como processo histórico inconcluso. Tal argumento me parece valioso pois indica que, uma vez que se admita o fenômeno educativo como movimento aberto, que se estabelece entre os seres humanos, o mundo, a história e seus contextos sociais, culturais, etc. torna-se inviável pensar aspectos metodológicos que congelem

²⁰ Ver (Saviani, 2013).

determinados momentos dessa prática e julguem poder construir, a partir de tal artifício, um conhecimento significativo. Com feito, tal destaque, demarca a necessidade de atentar para o fato de que, em certa medida, vivenciar a pesquisa em educação é também confrontar-se com o processo de transformações que é próprio da humanidade.

Em seguida, Ghedin e Franco argumentam que, justamente por constituir-se enquanto prática social histórica, a educação transforma-se pela ação humana ao mesmo passo em que a própria humanidade é por ela transformada. Nesse sentido, faz-se necessário às ciências da educação reconhecerem que, paralelamente aos fenômenos observáveis, existe um processo de transformação subjetivo “[...] que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas também engendra uma ressignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que ocasionará uma reorientação nas ações futuras [...]” (Ghedin; Franco, 2011, p.40).

Aqui, chamo atenção para o caráter propositivo e ético que perpassam as pesquisas em educação. Propositivo porque, assumindo que a educação é um fenômeno aberto, que transforma os sujeitos e por eles é ressignificado, parece-me importante o esforço de apontar novas possibilidades e interpretações para as questões que a atravessam – sejam delas de ordem pragmática, operacionalizável ou reflexiva. Ético porque, se se propõe uma nova abordagem ou se se avança no sentido de uma nova reflexão, penso ser preciso concentrar esforços no sentido de que nossas elaborações sejam afirmativas da vida humana em suas diversas possibilidades. Portanto, é fundamental que o método dê abertura para que as transformações subjetivas sejam levadas em conta pelos envolvidos e que tal processo seja experienciado de maneira consciente e ética.

Outro aspecto que se mostra valioso no texto em questão é aquele que afirma que “[...] educação permite sempre uma polissemia em sua função semiótica, ou seja, nunca existe uma relação direta entre o significante observável e o significado [...]” (Ghedin; Franco, 2011, p.12). Penso que esse argumento poderia ser mais valorizado no âmbito das teorizações pedagógicas que, embora se pretendam conscientes da complexidade da constituição de seu objeto, por vezes captam de maneira mecânica os interesses dos sujeitos concretos. Tais elaborações, muitas vezes, num movimento de insuficiência dialética, acabam por resultar em simplificações primárias – seja recorrendo a expedientes essencialistas e pastorais/salvíficos, mesmo quando se afirmam históricos e dialéticos, como mostrou Garcia (2001); seja sinonimizando arbitrariamente o sujeito empírico (que diz respeito a um recorte analítico, portanto fragmentado, que atende aos interesses de uma determinada pesquisa) e o sujeito concreto (que se refere à complexa composição de um ser humano em todas as suas nuances e anseios, que podem inclusive ser contrários aos interesses de uma pesquisadora) e, com efeito,

reproduzindo os mecanismos de exclusão que tanto criticam, como mostrou Saviani (2013); ou ainda, deixando de considerar as relações e as profundas diferenças entre desejo, poder e subjetividade, e, com efeito, recaindo em elaborações incapazes de articular uma teoria social alinhada aos interesses dos subalternizados, que acabam por tornar os autores em procuradores paternos, autorizados a falar em nome dos sujeitos sobre os quais se debruçam, tal qual descortinou Spivak (2010).

O último ponto que desejo salientar da argumentação em questão é o que ressalta a intencionalidade que subjaz aos processos educativos e também às teorizações que a eles se dedicam. “[...] a educação carrega sempre a esfera da intencionalidade, o que ressalta sua complexidade axiológica [...]” (*ibidem*). Tal esfera tem sido um elemento bastante caro no âmbito das pedagogias críticas – sobretudo através da ideia de *práxis* – ação precedida por uma reflexão cuja intencionalidade é a superação de uma realidade tal qual se apresenta no momento atual (Vàsquez, 1977; Souza, 2009). Apesar de não desejar me inserir no campo das pedagogias críticas – e mesmo de pretender me afastar de alguns de seus principais legados, comungo com um postulado, bastante compartilhado nessa seara, segundo o qual a pedagogia é a teoria do conflitivo da ação educativa (Souza, 2009).

Compreender a pedagogia como teoria do conflitivo da ação educativa, sobretudo em casos como o do presente estudo, que pretende apoiar-se em alguns dos principais postulados pós-estruturalistas, significa reconhecer a disputa de narrativas que perpassa a educação e a sociedade e que deseja, dentre outras coisas, dirigir seus rumos. Isso significa afirmar o valor do elemento *práxis* no seio do educativo. Nesse sentido, penso que se a teorização pedagógica não almeja fazer com que a educação, e, portanto, a sociedade, avancem rumo à superação das realidades negadoras da vida, ela acaba por se aproximar de um diletantismo beletrista – de um palavreado digno das artes, mas descomprometido com a vida. Daí a necessidade de clareza a respeito da intencionalidade – isto é, do alinhamento político que impreterivelmente perpassa cada pesquisa em educação.

4.1 Abordagem da pesquisa

A abordagem qualitativa é certamente uma das mais assumidas como paradigma no âmbito das pesquisas em educação. Desde sua emergência, por volta da segunda metade do século XIX (Godoy, 1995), essa abordagem trouxe significativas transformações para a

compreensão do fenômeno educacional, sobretudo no que diz respeito a lançar luz sobre as principais diferenças entre as pesquisas em humanidades e as demais ciências.

Segundo Ghedin e Franco (2011) a abordagem qualitativa surge sob influência de paradigmas como a fenomenologia e o marxismo e passa a questionar muitos dos postulados do positivismo – dentre eles a suposta neutralidade da ciência. Ao passo em que se desenvolvia, tal abordagem incorporou nas pesquisas uma série de questões que antes não eram significativamente aproveitadas.

Tendo em vista, sobretudo as pesquisas em educação, destaco alguns pontos que o autor e a autora explicitam em seu estudo sobre as abordagens qualitativas: (1) a importância dada à figura docente – que vai, cada vez mais aparecendo como objeto de interesse em diversos estudos, seja por seu papel nos contextos educativos seja como sujeito a ser investigado enquanto tal; (2) o destaque que ganha o cotidiano escolar – que passa a se apresentar paulatinamente como complexo e portador de variados significados, como espaço onde as interações acontecem, e, por fim; (3) a importância das conjunturas sociais como portadoras de sentido – em virtude de sua complexidade e da esfera simbólica das relações sociais humanas, passou-se a construir elaborações que se utilizavam da simbologia, da metáfora (Ghedin; Franco, 2011).

Portanto, no presente estudo, utilizo a abordagem qualitativa, já que esta parece ser a abordagem mais apropriada para esse tipo de investigação, uma vez que me proponho investigar a respeito da evasão escolar em seus aspectos simbólicos, subjetivos, e não apenas numéricos, principalmente em articulação com a categoria gênero e, em especial com as masculinidades.

Nesse sentido, para Cecília Minayo (2008, p.21) a pesquisa qualitativa

[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. [...]

Em último caso, a abordagem qualitativa, articulada aos principais postulados das teorizações pós-estruturalistas, demonstram ser as chaves de leitura mais adequadas para uma leitura propositiva do fenômeno da evasão escolar dos homens. Essa compreensão se deve ao fato de que essas chaves não se prestam às respostas unívocas, universais, pretensamente atemporais, incontestes ou engessadas, nem sobre os processos políticos que envolvem o fenômeno, nem sobre a construção generificada dos homens, mas compreende que tanto os processos políticos externos quanto a própria elaboração do gênero masculino (processo que também interpretamos como político) são frutos de uma história que está em constante movimento além de cercada por subjetividade.

4.2 Tipo ou finalidade do estudo

O presente estudo foi feito dentro do molde da Pesquisa Exploratória, já que o problema da evasão escolar articulado à construção das masculinidades não foi estudado em Caruaru-PE. Pesquisas Exploratória, segundo Antônio Carlos Gil (2002), são estudos que almejam estabelecer um primeiro contato com o objeto a ser estudado, como também desenvolver, esclarecer e modificar ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos e/ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

O autor ainda afirma que esse tipo de pesquisa se caracteriza pela preocupação em identificar os motivos pelos quais os fenômenos se justificam. Em outras palavras, pesquisas exploratórias almejam explorar, mas também ampliar o que se sabe ou se julga saber sobre determinados fenômenos.

No capítulo dedicado à leitura e análise do que se tem produzido sobre homens entre as teses e dissertações no Brasil no período entre 2017 e 2022, percebi que não havia, dentre os trabalhos investigados, elaborações que assumissem essa articulação como tema central. Assim, a Pesquisa Exploratória justifica-se ainda devido ao ineditismo que se observa no tema que assumi – já que o que pretendo, é, explorar um campo a partir de um olhar ainda não adotado, isto é, a partir das contribuições pós-estruturalistas e dos estudos de gênero classificados por Berenice Bento (2006) como Estudos Plurais.

4.3 Delimitação e sujeitos participantes da pesquisa

O presente estudo se debruçou sobre a trajetória de homens que viveram e superaram o fenômeno da evasão escolar. Elegi como sujeitos participantes do estudo sujeitos auto identificados como homens, matriculados ou egressos cursos de licenciatura da UFPE-CAA, que tenham vivido a experiência da evasão em algum momento de suas trajetórias escolares na educação básica – seja na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio. Por homens, compreendo todos aqueles que vivenciam suas subjetividades majoritariamente na esfera simbólica das masculinidades, sejam eles homens transgênero ou cisgênero.

Meu interesse em homens que superaram a evasão escolar, ou seja, aqueles que voltaram à escola e agora vivenciam ou concluíram o ensino superior, se justifica pelo seguinte motivo: acredito que meramente conhecer a realidade, sem a intenção de transformá-la, distancia-se da compreensão de que os seres humanos são sujeitos da história, que a escrevem de forma ativa. Nesse sentido, compreendo que conhecer os contextos e os motivos que

levaram esses homens a retomar seus estudos e ingressar no ensino superior, pode apontar indicações de caminhos para proposições de políticas públicas e para reflexões posteriores que sejam capazes de oferecer alternativas de enfrentamento diante da referida problemática.

O presente estudo foi realizado no Centro Acadêmico do Agreste (CAA), o primeiro Campus interiorizado da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), inaugurado em 2006 com o intuito de oferecer educação superior gratuita para a cidade de Caruaru e para as cidades vizinhas. Fruto das políticas de Interiorização e Expansão das Universidades Federais do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), o Campus Agreste deu início a suas atividades com cinco cursos de graduação, nas áreas de Administração, Design, Economia, Engenharia civil e Licenciatura em Pedagogia. Atualmente, funcionam também as licenciaturas em Química, Física, Matemática, a Licenciatura Intercultural indígena, o curso de Engenharia de Produção, Medicina e Comunicação Social. Além disso, o CAA conta com sete programas de pós-graduação: o Programa de Pós-Graduação em Economia (PPGEcon), o Programa de Pós-Graduação em Educação contemporânea (PPGEduc), o Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática (PPGECM), o Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil e Ambiental (PPGECAM), o Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP-CAA), o Programa de Pós-Graduação em Gestão, Inovação e Consumo e o Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF) – Polo UFPE/CAA.

Num primeiro momento decidi visitar todas as salas de aula dos cursos de licenciatura do CAA. Minha proposta era apresentar verbalmente a pesquisa e convidar os homens que se encaixam no perfil a responderem a entrevista semiestruturada. Notei que a apresentação do tema gerava desconforto em boa parte dos homens presentes nas salas que inicialmente visitei – eles se olhavam de soslaio, olhavam-me e desviavam o olhar. Percebi que talvez não seja confortável para todos os homens expor publicamente esse tipo de elemento de suas biografias. Neste momento inicial, dentre os nove períodos que visitei do Curso de Licenciatura em Pedagogia, somente um homem aceitou participar da entrevista. Cheguei à conclusão que seria preciso laçar mão de outra estratégia, uma menos direta talvez. Por isso, elaborei um questionário com quatro perguntas, sendo que a segunda questionava se os homens haviam vivenciado a evasão. Para os que respondiam sim à pergunta dois a questão três questionava se aceitariam participar de uma breve entrevista e, por fim, na quarta pergunta eu pedia o contato desses homens.

Minha segunda estratégia deu certo. Consegui o número de participantes que desenhei em parceria com meu orientador inicialmente, isto é, cinco homens. Chegamos à conclusão que por se tratar de uma pesquisa qualitativa e tendo em vista a similaridade dos sujeitos

(homens que evadiram no ensino básico e que cursaram ou cursam licenciaturas), cinco seria um número suficiente, já que, tal qual aponta a literatura especializada, conforme os relatos se multiplicam começam a se repetir as experiências narradas pelos sujeitos. Outro dado que vale a pena destacar é que dentre os questionários que recebi de volta, muitos homens assinalaram que viveram a evasão e que não estavam dispostos a compartilhar suas experiências através da entrevista. Penso nos motivos que mobilizam essa recusa: falta de tempo? Medo de se expor? Ressalvas de compartilhar histórias de “fracasso”? São perguntas que estão ao alcance da imaginação, mas longe do alcance do conhecimento.

Por motivo de preservação de suas identidades, os nomes dos homens que entrevistei serão suprimidos. Essa é uma prática comum em pesquisas de humanidades. Em muitos desses casos, os pesquisadores colocam nomes fictícios nos participantes. Compreendo a lógica e a legitimidade dessa prática. Contudo, a ideia de nomear os sujeitos me desagradava – se eles podem nomear a si mesmos, por qual razão e a partir de qual critério eu o faria? Então, a partir dessa lógica, e tendo em vista que meu estudo começa a pensar os homens a partir de marcos literários, de arquétipos masculinos, pedi que eles mesmos se nomeassem – que escolhessem para si nomes de homens que os inspiram, modelos de masculinidades que julgam afirmativos. Assim, esses homens serão os seguintes:

(1) **Belchior**. O licenciando em Pedagogia, pardo, homossexual e oriundo das classes populares. Escolheu para si o nome do icônico cantor e compositor cearense de música popular brasileira. Quando perguntado pelo motivo da escolha por esse nome ele me respondeu que se identificava com a poesia do artista – que se via exatamente neste lugar do rapaz latino americano sem dinheiro no banco, sem parentes importantes e vindo do interior.

(2) **João Grilo**. Licenciando em física, pardo, heterossexual e oriundo das classes populares. Escolheu para si o nome de um dos protagonistas da peça *O alto da compadecida*, escrita pelo paraibano Ariano Suassuna. Quando perguntado pelo motivo da escolha por esse nome ele me respondeu que muitas vezes na vida se viu no papel desempenhado por esse personagem – isto é tendo que driblar as vicissitudes da vida através da astúcia, com a desenvoltura escorregadia e um tanto artilosa que se diz serem típicas do povo brasileiro.

(3) **Jake Peralta**. Licenciando em Física, negro, heterossexual e oriundo das classes populares. Escolheu para si o nome do protagonista da série *Brooklyn Nine-Nine*. Jake Peralta é um detetive de polícia bem humorado e com um tipo de humor infantilizado. O participante escolheu Jake Peralta porque se identifica com ele: engraçado, alto astral e sobretudo porque, tal qual o personagem escolhido, nosso colaborador procura sempre ver o melhor lado da vida.

(4) **Ariano (Suassuna)**. Licenciado em História pela Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim (FABEJA) e em pedagogia pela UFPE-CAA, pardo, homossexual e oriundo das classes populares. Escolheu o nome do escritor paraibano porque se identifica com o universo que ele criou. Perguntei-lhe porque não um de seus personagens ao invés do autor. O Colaborador disse que se identificava com Ariano pois ele era professor, dramaturgo, literato e intelectual e era com essas facetas que ele se identificava, principalmente com a docência.

(5) **Ney (Matogrosso)**. Licenciado em Licenciatura Intercultural Indígena, indígena, bissexual e oriundo das classes populares. Adotou o nome do multe artista brasileiro pois se identifica com a forma com a qual o cantor corajosamente enfrentou os padrões estabelecidos pela sociedade e propôs maneiras alternativas de vivenciar a sua própria forma de masculinidade.

Informo que todos os participantes deste estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – APÊNDICE C – conferindo anuência voluntária para realização das entrevistas. Asseguro ainda que todas as informações coletadas foram tratadas com total confidencialidade, sendo utilizadas exclusivamente para os propósitos deste estudo (APÊNDICE B).

4.4 Técnica de coleta de dados

A técnica de coleta de dados é, sem dúvidas uma etapa muito importante no decurso de desenvolvimento de uma pesquisa, isso porque é justamente o *corpus* analítico composto por esses dados que possibilitará o acesso do pesquisador ao campo empírico a ser questionado. No âmbito das pesquisas qualitativas, conforme já pontuamos, a subjetividade dos sujeitos participantes é muito importante, já que suas percepções e compreensões, assim como seus sentimentos em relação ao fenômeno estudado compõe o cerne daquilo sobre o qual pretendo refletir afim de compreender.

Segundo compreendo, entrevista é o instrumento mais adequado para esse tipo de elaboração, pois permite que o sujeito entrevistado se expresse de forma mais fluida do que ocorreria, por exemplo, em um questionário. Compreendo ainda que a entrevista semiestruturada, dentre as modalidades de entrevista conhecidas, é a técnica que mais responde aos interesses dessa pesquisa, isso porque, tal qual nos mostrou Bernadette Gatti (2010), as entrevistas mais estruturadas predeterminam, em maior ou menor grau, as respostas a serem

obtidas. E, conforme afirma a autora, “[...] uma entrevista rica é aquela em que o pesquisador consegue um diálogo real com o entrevistado, em que não predominam as respostas-chavões que nada acrescentam [...]” (Gatti, 2010, p.63).

Assim, ao contrário do que ocorre nas entrevistas estruturadas, nas semiestruturadas o entrevistador tem liberdade de insistir sobre um ponto que, no ato mesmo do encontro interpessoal, revele-se significativo e, portanto, merecedor de mais tempo, de mais atenção. A partir dessa técnica de coleta de dados é possível, segundo compreendo, ensejar um movimento que, se por um lado emula a fluidez de uma conversa casual, tentando garantir com isso que o interlocutor se sinta à vontade para tratar de assuntos delicados ou com acentuada carga emocional, por outro lado, não deixa de levar em consideração os contornos mais basilares daquilo que se busca conhecer – uma vez que não se prescinde de uma estrutura prévia.

As perguntas da entrevista foram elaboradas tendo em vista o atendimento dos objetivos específico – pois é justamente o movimento de perseguir os objetivos específicos que nos dará oportunidade de atender nosso objetivo geral e, com isso, responder nossa pergunta condutora. O roteiro de entrevistas segue anexo ao final deste texto (APÊNDICE A). Contudo, tendo em vista o caráter aberto da entrevista semiestruturada outras perguntas, que não foram elaboradas para o roteiro prévio poderão ser acrescentadas, bem como outros olhares que, no movimento de encontro se mostrem pertinentes. Além disso, para que nenhum aspecto importante seja perdido, as entrevistas serão gravadas.

4.5 Análise e sistematização dos dados

Para a análise e sistematização dos dados, adoto a Análise do Discurso foucaultiana, abordagem teórico/metodológica pautada principalmente nos postulados do filósofo francês Michael Foucault (2014). Para o pensador em questão, “[...] em toda sociedade a produção dos discursos é, ao mesmo tempo, controlada, organizada, selecionada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade [...]” (Foucault, 2014, p.8-9). Uma das compreensões centrais nesse tipo de abordagem é a compreensão de que o discurso é uma prática social que não se limita a signos, mas, antes disso, goza de materialidade, portanto, compreende-se que as práticas discursivas formam, objetivamente, os objetos de que falam (Fischer, 2001).

A compreensão de que os discursos materializam os objetos de que falam pode soar hermética e inalcançável em um primeiro momento – ora, as realidades concretas mostram-se

materialmente constituídas independentemente de haver ou não um discurso sobre elas erigido. Contudo, se nos restringirmos as questões vivenciadas por seres humanos, isto é, nas relações que se estabelecem nas sociedades humanas, é possível, não somente perceber outras camadas dessa assertiva, mas mesmo negá-la. Visto que para os seres humanos, como mostraram Butler (2019) e Foucault (2014a), materialidades de discursos não constituem realidades consecutivas e independentes, mas encontram-se, desde sempre, entrelaçadas.

A título de exemplo, pensemos no fenômeno da homossexualidade. Pensemos ainda no sujeito homossexual. Basta apelarmos à memória para que tenhamos a impressão de que esse sujeito goza de inteligibilidade cultural desde os mais remotos marcos da literatura ocidental. Contudo, as práticas homoeróticas vivenciadas no mundo grego e posteriormente no império romano e na Europa Cristã, assim como em outros lugares do mundo, não eram constitutivas de nenhum sujeito específico, mas unicamente práticas, mais ou menos toleradas a depender do contexto cultural em questão. A questão se transforma significativamente a partir da segunda metade do século XIX, conforme nos lembra Foucault (2020a), quando se vivencia uma verdadeira caça às sexualidades periféricas que acaba por dar vazão a uma nova especificação dos indivíduos.

[...] O homossexual do século XIX torna-se um personagem: um passado, uma história, um infância, um caráter, uma forma de vida [...] nada daquilo que ele é, no fim das contas escapa à sua sexualidade [...] a homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie [...] (Foucault, 2020a, p. 48).

O que essa passagem de A história da sexualidade nos mostra é que, se antes dos discursos médicos elaborados e difundidos a partir da segunda metade do século XIX a sodomia era um pecado, um vício, que poderia ser curado ou ser objeto da graça da libertação de Deus, a partir da constituição de consolidação desse campo discursivo, tornou-se um sujeito – um sujeito jurídico, médico, clínico, enfim, um sujeito de identidade plenamente constituída. Esse dado coaduna com o postulado de que os discursos são capazes de criar realidades, atribuir-lhes contornos e conferir ou negar inteligibilidade aos sujeitos ou fenômenos. Daí a necessidade de interrogar os discursos, de analisá-los, de compreender ou ao menos perseguir a compreensão de suas intencionalidades.

Para Rosa Maria Bueno Fischer (2001) analisar um discurso seria, portanto, um esforço empenhado de interrogar a linguagem, isto é, dar conta de relações históricas, de práticas concretas que estão vivas no discurso. Com efeito, seria preciso, antes de tudo, rejeitar as explicações unívocas, as interpretações fáceis e, ainda, evitar a busca do sentido último ou o significado oculto das coisas. Desse modo, para analisar um discurso é preciso esforçar-se por

permanecer simplesmente no nível da existência das palavras, das coisas ditas. Para a autora em questão, cada um dos atos sociais têm um significado e é constituído na forma de sequências discursivas que articulam elementos linguísticos e extralinguísticos. Nessa direção, “[...] isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar [...]” (2001, p.198).

Dentro deste esforço de interrogar a linguagem alguns conceitos são caros àquelas que pretendem fazê-lo a partir das contribuições dessa abordagem teórico/metodológica. Dentre eles destacam-se as seguintes noções: enunciado, prática discursiva, formação discursiva, interdiscursividade. Ainda segundo a autora, os enunciados são, antes de tudo, acontecimentos que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente, são uma transversalidade de frases, proposições e atos de linguagem. Os enunciados podem ser decupados em quatro elementos básicos: o referente – que aponta para algo que identificamos, ou seja, um princípio de diferenciação; o sujeito – ou seja, alguém que pode efetivamente se enquadrar dentro daquele discurso; o campo associado – que diz respeito ao fato de que os enunciados não existem isoladamente, mas em relação de complementariedade com outros enunciados de um mesmo discurso e, por fim, a materialidade específica – que aponta para o veículo que sustenta um determinado discurso, isto é, as formas muito concretas que ele aparece (Fischer, 2021).

A noção de prática discursiva, por sua vez, assinala que as coisas ditas são sempre atravessadas por dinâmicas de poder e de saber de seu próprio tempo. Nesse sentido, exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras e expor as relações que se dão dentro de um discurso (*ibidem*). Essa ideia ressalta o fato de que estamos sempre obedecendo um conjunto de regras tácitas que são dadas historicamente.

A ideia de formação discursiva, por sua vez, “[...] deve ser vista, antes de qualquer coisa, como o princípio de dispersão e repartição dos enunciados, segundo o qual se sabe o que se pode e o que deve ser dito, dentro de determinado campo e de acordo com certa posição que se ocupa neste campo [...]” (p.203). Já a noção interdiscursividade aponta que “[...] tudo nele (no discurso) se cruza, estabelece relações, promove interdependências [...]” (p.210). Nesse sentido, essa compreensão ressalta que os discursos são povoados de outros discursos, muito mais constituídos por dissonâncias que por complementações harmônicas, assim, o contraditório deve ser assumido como categoria de análise e observada em seus espaços colaterais. Ao adotar a Análise do discurso como abordagem teórico/metodológica para sistematizar os dados levantados em campo, pretendo levar em consideração cada um desses elementos e ver de que maneira ele podem me oferecer chaves de interpretação para o fenômeno que estudo.

Dos elementos identificados acima utilizarei em minha análise apenas as categorias: enunciado, prática discursiva e formação discursiva. Compreendo que a categoria de enunciado – que almeja por uma lupa sobre o referente, o sujeito, o campo associado e a materialidade específica, permitirá uma visão mais ampliada e pormenorizada das falas que pretendo analisar. Por outro lado, a categoria de prática discursiva provocará um olhar mais atento sobre as dinâmicas de poder que perpassam os discursos que são socialmente compartilhados em um determinado tempo histórico e contexto social – isto é, permitirá um olhar crítico sobre os jogos e as regras que mobilizam internamente um discurso e que se revelam através dos enunciados. Por fim, a categoria de formação discursiva me possibilitará enxergar com maior precisão como se relacionam os enunciados em relação ao conjunto de regularidades internas aos quais se reportam, suas coerências e incoerências.

Para Borges, Oliveira e Massa (2021), em termos procedimentais, a Análise Discurso pode ser desenvolvida em três etapas: a pré-análise discursiva, a análise discursiva e a pós-análise discursiva. Na primeira etapa o analista deve buscar a definição dos dispositivos teóricos – ou seja, o conjunto de teorias que orientará seu trabalho de análise, e a determinação do corpus de análise – isto é, os extratos do material levantado que será submetido à análise. Na segunda etapa, deve-se perseguir: a análise das superfícies linguísticas; a análise do objeto discursivo; a análise do processo do discurso; o estudo dos sentidos e a elaboração das tipologias discursivas. Por fim, na terceira etapa, a analista deve registrar a análise escrita.

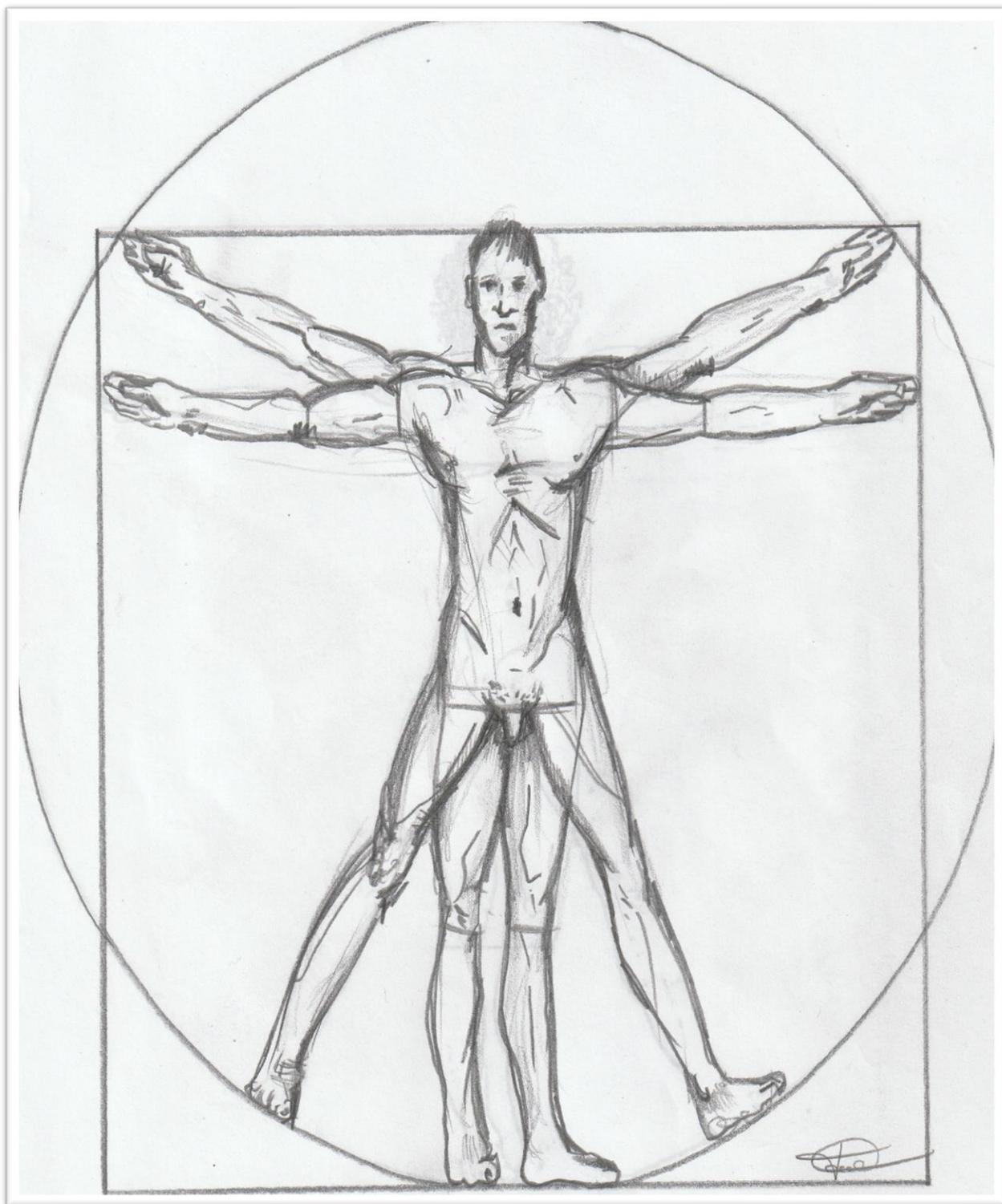


Figura 5 - *Ecce homines n° 5*. 3&6b sobre A4. Tássio Willker.

5 ECCE HOMINES: O QUE NOS DIZEM OS MENINOS DA ESCOLA?

Nas seções anteriores, procurei demarcar os caminhos teóricos nos quais me ancoro para me debruçar sobre os fenômenos aqui estudados. A leitora atenta terá percebido que não tomo teorias prontas para, com base nestas analisar ou propor análises. Meu intuito foi, ao invés disso, o de tentar fazer com que a teoria caminhe no sentido de superar a si mesma, de sugerir que não nos conformemos com o que nos foi oferecido em termos teóricos, mas que nos empenhemos em fazer com que nossos postulados avancem em direção à novidade que sempre se impõe diante de nós. Tal postura não partiu de um capricho intelectual, mas de uma necessidade que averigui ao me aproximar dos estudos de masculinidade e de evasão escolar – dois campos que julgo problemáticos em termos teóricos. Em ambos percebi que, muitas vezes, os usos da teoria parecem mais comprometidos com a própria teoria do que com os temas a que se dedicam – temas que se desenham a partir de movimentos livres, algumas vezes misteriosos e enigmáticos e, outras vezes, fugidios e incapturáveis.

Parto do pressuposto inegociável de que a teorização deve se submeter à afirmação da vida – isto é, precisa estar a serviço do que na vida há de exuberante, do que a faz caminhar por vias historicamente coerentes, potentes e socialmente justos – jamais o contrário.

A partir desse valor que assumi, no primeiro item teórico deste estudo, me propus a rememorar marcos literários que nos oferecem diferentes identidades masculinas no sentido de averiguar, não uma essência do ser homem (visto que essa não existe), mas o que nelas poderia haver de traço compartilhado, de coerente, algo que pudéssemos perceber como um elemento-chave para os dispositivos que têm construído as diversas formas de masculinidades nos moldes em que têm feito. Nessa direção, analisei Ulisses (herói clássico, rei de Ítaca); Dom Quixote (homem idoso idealista, pobre de recursos e de saúde mental fragilizada); Dorian Gray (cuja personagem principal é um hedonista, além das demais personagens apresentarem um padrão de masculinidade distante do padrão heteronormativo); Simão Bacamarte (cientista e médico brasileiro de meia idade e oriundo das classes privilegiadas) e, por fim, Macunaíma (indígena brasileiro que nasceu negro e tornou-se branco, homem tóxico). Destaquei que, nesses marcos, é possível perceber a existência de um dispositivo de produção da ignorância a respeito de si mesmo. Lembro que, o que chamo aqui de dispositivo, é, conforme aponta Castro (2009) com base nos estudos de Michel Foucault, a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos como os discursos, as instituições, as regras, as leis, as medidas administrativas, os enunciados científicos, as doutrinas filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito. Afirmo que esse dispositivo de produção da ignorância se pauta na ideia de uma identidade fixa e imutável a despeito do caráter mutável que é próprio das construções identitárias – dispositivo que chamei de não saber sobre si.

Em seguida, me debrucei sobre as teorizações de masculinidades mais influentes nos trabalhos que analisei para compor o Estado do Conhecimento deste estudo, ou seja, sobre a teoria da masculinidade hegemônica, de Connell e a teoria da violência simbólica de Bourdieu. Com relação a ambas procedi da mesma maneira: rejeitei aquilo que se apresenta datado e acolhi aquilo que ainda se mostra vigente e afirmativo. Do trabalho de Connell (1996) e de Messerschmidt (2013) rejeitei o conceito subjacente de masculinidade (que alega ser esta uma configuração de práticas em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero), pois o caráter circular do conceito alude a uma essência que não é nunca conhecida, mas sempre suposta – recaindo assim na metafísica da substância. Dentre as inúmeras contribuições da autora, adotei o olhar interseccional sugerido pelo uso da categoria hegemonia – já que a masculinidade hegemônica diz respeito a uma constituição privilegiada em relação à qual outras constituições sem o mesmo prestígio se posicionam. Do trabalho de Bourdieu (2021), rejeitei a reafirmação enfática da abordagem relacional de gênero, que acaba por ver no corpo o ponto de limite a partir do qual o gênero será sempre interpretado. Rejeitei ainda o expediente generalista e as ambições universalistas presentes nesta obra do pensador francês – que acaba por compreender homens e mulheres como construtos homogêneos e essencializados. De suas contribuições, adotei seu destaque sobre o elemento virilidade presente na construção da ideia de homens. Por fim, munido do olhar interseccional que me veio através do trabalho de Connell (1996) e de Messerschmidt (2013) e da ideia de virilidade apresentada por Bourdieu (2021), refleti sobre as masculinidades a partir do conceito de performatividade apresentado por Judith Butler (2019, 2020) – o qual assinala o gênero como uma prática performativa que garante inteligibilidade aos corpos. Assim, sugeri que as masculinidades sejam compreendidas como um conjunto de práticas performativas que conferem significado viril aos corpos generificados no interior de um determinado quadro de inteligibilidade cultural.

Ao tratar da evasão escolar masculina, mostrei que as pesquisas se dividem principalmente entre aquelas que consideram a evasão como abandono em que há possibilidade de retorno (Abramovay e Castro, 2003; Mendes (2013) e as que a consideram como abandono sem possibilidade de retorno (Queiroz 2010; Johann, 2012). Destaquei também que, nestes últimos estudos citados, considera-se a matrícula como atestado da presença do estudante na escola. Argumentei que a possibilidade ou impossibilidade de retorno é um dado de difícil mensuração em virtude do caráter imprevisível da vida. Sustentei que, levadas em consideração as formas alternativas de não participação teorizadas por Ellaine Pazello, Rafaela Cabral e Marcelo Cazolla (2008), é possível estar devidamente matriculado na escola, presente em todas as aulas e ainda assim se fazer distante do projeto formativo idealizado socialmente e realizado

por intermédio da escola. Destaquei ainda as formas sistemáticas de expulsão a que são sujeitas populações vulnerabilizadas e que são encobertas por adoções acríticas do conceito de evasão escolar. Sugeri que, dada a dificuldade de delimitação conceitual da noção de evasão escolar, esta fosse compreendida de forma mais aberta, como o conjunto de fenômenos que dizem respeito a abandonar, fugir, sair, desistir, permanecer sem esmero ou ser impedido de vivenciar o projeto formativo que escola oferece e representa. Por fim, demonstrei, respaldado em Silva (2018), que, muitas vezes, em virtude do machismo que estrutura a sociedade, nem mesmo os homens têm sua existência afirmada no espaço escolar – espaço que acaba se configurando para estes como um lugar onde não se deve demorar.

Nesta seção, pretendo cotejar as três categorias teóricas que desenvolvi com os discursos apresentado pelos cinco homens que entrevistei. Sinalizo que meu intuito não é o de confrontar teoria e campo empírico como se essas duas realidades se constituíssem de forma absolutamente separadas ou como se de tal confronto pudéssemos chegar a algum tipo de síntese última. Quanto de teoria há em cada campo empírico (já que esse é um recorte de realidade selecionado a partir de interesses e concepções teóricas prévias e particulares)? De modo semelhante, quanto de vida há na trama mesma de cada uma das teorizações que nos chegam pelas mãos daqueles e daquelas que olharam para o mundo antes de nós? Desse modo, não pretendo chegar a nenhuma síntese. Sobretudo porque elas não me interessam – nem mesmo estou convencido de sua possibilidade – desejo, na realidade, me movimentar sobre as lacunas que percebo nos temas que assumi e, assim, chegar a novas aberturas.

Para realizar essa análise, tomo como chave os três conceitos que adotei da análise do discurso foucaultiana destacados por Rosa Maria Bueno Fischer (2021), ou seja, (1) os enunciados – que podem ser compreendidos (sucintamente) como acontecimentos em forma de postulados, (2) as formações discursivas – que são o princípio de dispersão e repartição dos enunciados e, (3) as práticas discursivas – que assinalam o quanto as coisas ditas são atravessadas por dinâmicas de poder.

A análise do discurso foucaultiana não é apenas uma chave metodológica, é também uma abordagem teórica bastante complexa (Fisher, 1995, 2021) – aponta, não somente para a construção e a concretude dos discursos, mas também para o quanto somos produto dos discursos que nos antecedem. Não é sem motivo que sua popularidade tem crescido exponencialmente no meio acadêmico nos últimos decênios (Veiga-Neto, 2007). Contudo, entre as 27 dissertações e teses que estudei para compor o Estado do Conhecimento do presente estudo, percebi que existem aquelas que a tomam como abordagem teórica, as que a empregam apenas como ferramenta metodológica e, ainda, um terceiro grupo, composto por aquelas que

a assumem como abordagem teórico-metodológica. Em muitos desses três tipos estudos percebi uma característica curiosa: análises que parecem muito mais preocupadas e comprometidas com a repetição e a reafirmação da teoria de Foucault, que com os fenômenos a que se propõem analisar. De tal modo, os temas parecem quase completamente eclipsados pelos conceitos da análise, enquanto eles mesmos não protagonizam os estudos – é como se os fenômenos servissem para endossar os conceitos e não os conceitos para estudar os fenômenos.

Esta é uma pesquisa sobre masculinidades e evasão escolar, não sobre a teoria do discurso desenvolvida por Foucault. Nesse sentido, assinalo que, nas linhas que estão a seguir, pretendo (ao máximo) recorrer à análise do discurso foucaultiana principalmente enquanto chave metodológica e não como fim em si mesma. Minha ambição é contribuir com o tema que assumi e, assim, chegar a novas perguntas, a novos problemas. Almejo, neste percurso, ser capaz de apontar para lugares inusitados. De modo que essa abordagem poderá enfadar as pessoas sequiosas pela reafirmação de teorias que já são absolutamente consolidadas e pela certeza segura das respostas, mas certamente interessará àquelas que celebram o ocaso e a abertura das perguntas.

5.1 Não saber sobre si na trajetória dos meninos da escola – um dispositivo de produção da ignorância

A primeira pergunta do nosso roteiro de entrevista diz respeito ao significado que os entrevistados conferem ao ser homem: “o que significa ser homem para você?”. Essa pergunta foi elaborada no intuito de atender ao primeiro de meus objetivos específicos e suas respostas serão detalhadamente abordadas no próximo subtópico. Contudo, preciso destacar já nesta discussão sobre o não saber sobre si que, as cinco respostas²¹ que me foram confiadas através das entrevistas, mostraram-se reveladoras do fato de que os discursos presentes nelas não parecem derivar de uma reflexão detida sobre essa questão – a questão do ser homem não se mostra uma pergunta sobre a qual vale a pena se demorar.

Quase não há implicações pessoais nas respostas obtidas (isto é, respostas que digam respeito a inquietações particulares – confeccionadas a partir do movimento volitivo de reflexão, de vivências individuais, além daquilo que foi socialmente apresentado em termos discursivos). Não há evocações a discussões elaboradas, o que remeteria a um tipo de reflexão

²¹ Apenas para fins de objetividade, informo que não utilizarei a mesma quantidade transcrições de todos os sujeitos em todas as ocasiões. Destacarei, em cada uma das análises, os momentos que me parecerem mais pertinentes de cada discurso. Minha preocupação é qualitativa, assim o crivo é analisar aquilo que é mais relevante para o tema trabalhado, e não fazer uma transcrição numericamente igualitária das transcrições.

mais complexa, ou pelo menos mais ampla, a respeito do tema. Sabemos que todos os sujeitos estão imersos na estrutura social que os produz de acordo com determinadas regras e normas estruturantes. Contudo, conforme nos lembra Butler (2018), isso não significa que não haja nenhum tipo de agência²² por parte dos sujeitos – não quer dizer que não exista possibilidades de subversão das normas estruturantes. Para a pensadora, ainda que constituído pelo poder, o sujeito não é totalmente determinado por ele. Nesse sentido, o que afirmo é que as respostas aqui apresentadas sobre o ser homem (via de regra) se limitam a repetir os principais discursos associados às masculinidades partilhados socialmente, de modo que é possível ler nelas o poder constitutivo das estruturas, mas quase não se vê o poder de resistir e de ressignificar proposto pela categoria agência.

Sendo assim, interpreto esse dado como uma confirmação do desinteresse que grande parte dos homens demonstram em compreenderem-se enquanto sujeitos atravessados por contradições, marcados por atributos que lhes assinalam como seres específicos em termos de gênero. Conforme nos mostra Michel Foucault (2017, 2020), os sujeitos são imersos em práticas discursivas e dinâmicas de poder, constituídos por essas práticas e dinâmicas e, ao mesmo tempo, alheios aos poderes constitutivos que os engendram e, depois, os fazem aparecer diante de si mesmos como seres naturais. Os homens são tão discursivamente construídos e imersos em práticas discursivas quanto quaisquer outros sujeitos sociais. Nesse sentido, interessa aqui perceber as dinâmicas de poder, que os constroem enquanto sujeitos de gênero, de classe, de raça, de marcadores corporais, de regionalidade, de religiosidade etc. Mesmo assim, ser homem, nas respostas obtidas, parece, muitas vezes, reduzir-se ao que se diz socialmente que homens são ou devem ser. As formações discursivas transcritas abaixo espelham, em certa medida, tanto a falta de reflexão a respeito das questões de gênero que atravessam os homens, quanto os dispositivos naturalizantes que impregnam esse marcador de inteligibilidade cultural.

Belchior me confidenciou que sua orientação sexual não foi uma questão problemática na escola. Mesmo assim, o estudante de Pedagogia mostrou-se consciente das violências que

²² A ideia de agência é muito cara às teorizações de movimentos sociais, já que diz respeito às possibilidades que os sujeitos têm de propor mudanças e de coloca-las em andamento. Inspirada pelas elaborações de Michel Foucault (2020b), Butler define agência como uma prática de ressignificação inerente ao poder de fazer. Trata-se da capacidade de resistência e de ação frente aos códigos de conduta rigidamente determinados pelas estruturas sociais (BUTLER, 2022). Em outras palavras, a agência pode ser descrita como movimento de produzir novos efeitos e novas possibilidades a partir das rachaduras que os próprios mecanismos de sujeição e subordinação apresentam em suas constituições. Conforme mostra Neiva Furlin (2013), Judith Butler vê no desejo o grande motor da agência.

cercam determinados sujeitos nas salas de aula, inclusive os homossexuais. Segundo transparece no fragmento apresentado abaixo, o motivo que justificaria ele não ter sido alvo de violência homofóbica no ambiente escolar, repousa no fato deste ser compreendido como masculinizado. E que, em virtude disso, as pessoas nem o percebiam como gay. Analisemos a resposta a seguir:

Antes de eu me assumir, eu achava que as coisas eram bem mais fáceis, porque as pessoas não percebiam que eu era um homem gay, por esse enquadramento do que é ser um homem. Eu sempre me passei muito bem nesse papel, porque as pessoas enquadram. **E eu não sofri, eu não tive que me enquadrar em lugares, eu acho que foi natural esse enquadramento. Me enquadrei, mas acho que foi natural, não foi algo que eu busquei, não fui paranoico de me enquadrar** (Belchior, Estudante de Pedagogia. Grifo nosso).

Conforme vimos, o excerto acima apresenta uma compreensão do processo de construção de gênero como algo natural, como algo que o sujeito mesmo não buscou dirigir, mas que ocorreu de forma espontânea. Lembro que, conforme atesta Butler (2019, 2020), a construção do gênero em nenhuma medida é algo “natural”, mas resultado de um processo de reiteração sistemática das normas estruturantes. Preciso destacar que essa resposta foi obtida através de uma pergunta que questiona se o participante já se sentiu impelido a mentir na escola com relação a sua sexualidade, classe, ou quaisquer outros marcadores de subalternidade. Como vimos, ele diz: “eu não sofri”. Este discurso revela um sujeito que, em virtude de ser masculinizado, nem mesmo era lido como homem gay. Alega também: “me enquadrei, mas acho que foi natural, não foi algo que eu busquei” (*ibidem*).

Contudo, em outro momento em que o tema ainda é violência escolar, ao contrário do que havia apresentado anteriormente, o conteúdo do discurso parece caminhar em sentido oposto:

Na verdade, eu sempre fui um homem gay com preceitos de enquadramento na sociedade por **medo**. Às vezes, até recebo algumas críticas por isso, “ah, tu não é tão afeminado”. **No entanto, é um enquadramento que eu me propus a seguir pra não...**, mas tá tudo bem pra mim, porque eu prefiro ser assim. Eu prefiro ser assim porque um gay afeminado sofre três vezes, ou muitas vezes mais que um gay que não é afeminado. Eu **me proponho ser afeminado** com os meus amigos, porque sei que ali é um ambiente seguro. Mas, na escola, eu não sofri isso. Meu irmão, era um homem do terceiro ano quando eu me assumi, mas ele tinha respeito na escola, talvez por isso também eu não tenha sofrido tanto. Então, não sofri. Na verdade, as pessoas nem sabiam (Belchior, Estudante de Pedagogia. Grifo nosso).

Perceba-se o caráter polarizado dos dois excertos: na primeira transcrição apresentada, a masculinidade é assinalada como construída de forma natural, sem que houvesse um empenho volitivo por elaborá-la de maneira refletida e intencional. Na segunda, destaca-se que intencional e deliberadamente construiu-se uma masculinidade “enquadrada” por medo, para se proteger das violências que nem mesmo são nomeadas (“pra não...”). Evoco que para Judith

Butler (2019), o sujeito é derivado de dinâmicas de poder que o precedem. De tal modo que o gênero não é nem uma verdade inteiramente psíquica (interna ou oculta), nem mera aparência exterior, podendo ser compreendido como “jogo” entre a psique e a aparência – (incluindo-se aí a aparência nas palavras). Essa assimilação/reiteração da norma (as dinâmicas de poder), por sua vez, tem aspectos volitivos e inconscientes. É inconsciente (já que nem sempre se tem algum nível consciência a respeito dos mecanismos em que se está imerso), mas é também volitivo (dado que, por vezes, aceitamos e administramos nossas citações de gênero deliberadamente afim de driblarmos as relações de poder que nos pressionam a assumir determinadas posturas). De acordo com Butler (2018, 2019), a administração das citações da lei e a reiteração desses atos de inteligibilidade cultural ocorrem numa economia cuja finalidade última é tornar o sujeito inteligível e manter-se seguro. Esse mecanismo, de reiteração e recitação permutável da norma, pode ser averiguado aqui quando o participante afirma que, em ambiente seguro, se permite ser “afeminado” com seus amigos que o criticam por não ser “tão afeminado”.

O quão afeminado é preciso ser?

Haveria algum parâmetro para medir se os gays são afeminados o suficiente para certos ambientes e masculinizados o suficiente para outros? Quais as práticas discursivas que regulam as relações de poder que definem quem é suficientemente masculino ou feminino para ocupar os lugares que ocupa?

Quais quer que sejam as respostas a essas perguntas, penso estar em condições de afirmar o seguinte: independentemente do tipo de masculinidade que o sujeito sustente, ele será pressionado a se posicionar em relação às práticas discursivas que regulam essa mesma masculinidade. Conforme nos mostra Tomás Tadeu da Silva (2007), sabemos que a identidade e a diferença são resultado de um processo de adiamento e diferenciação simbólica e que, nesse sentido, não são simplesmente definidas, ou “naturais”, mas impostas. As identidades não convivem harmoniosamente, mas são disputadas. Ele nos conta que, na disputa pela identidade, está envolvida uma disputa mais ampla por recursos simbólicos, por legitimidade. Segundo nos ensina, as identidades se baseiam na lógica da classificação/exclusão que se apoia nas supostas oposições binárias (branco/negro, heterossexual/homossexual, masculino/feminino, pobre/rico). Para o pensador, fixar uma determinada identidade como norma, isto é, normalizá-la, é uma maneira privilegiada de hierarquizá-las de modo a fazer com que uma determinada identidade normalizada apareça como natural, desejável e única.

Falar em “natural” para se referir a masculinidades gays é certamente um exagero – primeiro porque não há identidade natural, segundo porque, mesmo que os discursos que

assinalam o gênero como expressão natural sejam amplamente aceitos por diversas camadas da sociedade, as masculinidades gays não entram nessa conta. Mesmo assim, quando o discurso de Belchior aponta uma cobrança para que seja mais afeminado em determinados espaços, assinala a tentativa de regulação/padronização de que são alvo mesmo masculinidades subalternizadas como as masculinidades gays. Talvez tenha sido possível pensar que a atual e relativa afirmação da legitimidade de determinados sujeitos (antes completamente descredibilizados) pudesse significar a construção de uma sociedade livre de regulações – ingenuidade.

Com base nessas leituras, interpreto que a cobrança para que um homem gay seja “mais afeminado” em um determinado espaço de socialização é indicativo de que as masculinidades, assim como outras identidades de gênero, estão ainda distantes de ensaiar movimentos de maior liberdade em grande escala. É por isso que Butler (2019) nos lembra que mesmo a legitimação da homossexualidade terá de resistir à força da normalização, se quiser ensejar uma maior expansão e alterar a normatividade de seus termos. Perceba-se que o discurso do participante revela o quanto estamos ainda presas na crença de que as identidades são pautadas em pares dicotômicos de oposições binárias a respeito dos quais é preciso manter sua suposta coerência, que é preciso definir o que é desejável mesmo em masculinidades subalternizadas como as masculinidades homossexuais – pois, para esse discurso, se não se é “macho” o suficiente para certos espaços, parece que ser “veado” o suficiente é também uma meta a ser alcançada a partir de muito esmero.

O elemento mais importante a ser destacado aqui é aquele que aponta para a frágil compreensão a respeito dos mecanismos de materialização das masculinidades que construíram tantos homens em termos de gênero.

A contradição nas respostas do participante me leva a compreender que elas não decorrem de um longo processo de elaboração reflexiva a respeito de si mesmo. Ele alega que não sofreu violência: “Então, não sofri. Na verdade, as pessoas nem sabiam” (Belchior, Estudante de Pedagogia). Me pergunto em que medida é possível conviver pacificamente com algo que se sabe a seu próprio respeito, uma vez que se está ciente de que a revelação desse saber poderá condenar o sujeito a determinados tipos de exclusão social (como, inclusive foi o caso – veremos a seguir). Sabemos, a partir de vários dos trabalhos de Judith Butler (2018, 2019), que a invisibilidade é uma estratégia amplamente utilizada por diversos sujeitos como mecanismo de sobrevivência pacífica – mas até que ponto o preço dessa estratégia também se materializa como sofrimento psíquico? Em que medida a supressão de algo tão importante quanto a sexualidade de uma pessoa pode se apresentar para ela mesma como uma espécie de

não ser, de não existir? Pergunto ainda: essa fala aponta para um tipo de sujeito que não sofre ou apenas que não sabe, ou prefere não saber, que sofre?

É preferível existir na clandestinidade ou não existir?

Como água que escorre pelos dedos, uma palavra é suprimida. Essa palavra sonogada foi acompanhada de um olhar, de um gesto de mãos, de um acento. Essa supressão me convida a manter-me no limite do texto – é como se o texto me dissesse: você não passa daqui. “No entanto, é um enquadramento que eu me propus a seguir pra não..., mas tá tudo bem pra mim, porque eu prefiro ser assim. Eu prefiro ser assim porque um gay afeminado sofre três vezes, ou muitas vezes mais que um gay que não é afeminado” (Belchior, Estudante de Pedagogia). “Pra não...” o quê? O que esse rapaz, que deu a si mesmo o nome de um compositor, não quis verbalizar? Qual é essa palavra que não deve ser verbalizada?

Esse silêncio, que agora chamo de palavras sonogadas, é uma observação constante desde os primeiros estudos de masculinidades no Brasil. Diversas elaborações, de tempos diferentes, como as de Sócrates Nolasco (1993) e de Berenice Bento (2015) o notaram. Nolasco (1993) mostra que muitos homens se sentiam encurralados pela necessidade de recalcar os próprios sentimentos numa “máscara de silêncio masculina”, tanto para si mesmos, quanto para os outros. Seu trabalho argumenta que o silêncio não somente é uma experiência que atravessa os homens de maneira notável, mas potencialmente traumática. O texto do autor mostra que, nesse sentido, a “camaradagem” onde somente se fala sobre o trivial, era o mais perto que os homens chegavam de um modelo de subjetividade no qual cabem a franqueza e os vínculos afetivos sólidos. Vinte e dois anos depois, Berenice Bento (2015) sugeriu que o silêncio masculino decorre do medo da rejeição e da vergonha que os homens recorrentemente sentem de serem representados diante de outros homens como inferiores. A autora alega que o medo da rejeição é um sentimento muito forte e, assim, o silêncio dos homens os empurra a uma espécie de imobilismo – imobilismo que veremos logo a seguir.

Sei que é preciso fazer as pazes com aquilo que não podemos analisar, com as palavras sonogadas, com aquilo que não está escrito, mas isso não quer dizer que não possamos contemplar o silêncio quando ele argumenta eloquentemente diante de nós.

Uma dissonância semelhante à presente nas falas de Belchior aparece também no discurso de Ariano. Esse homem, licenciado em História e Pedagogia, pardo, gordinho (*sic*) e homossexual, alega que um dos motivos centrais pelos quais acabou assimilando a escola como lugar onde não se deve demorar foi o quadro de *bullying* que sofreu em virtude de sua constituição corporal. Chamo atenção para o fato de que a palavra *bullying* foi mencionada pelo participante cinco vezes e que essa não é uma nomenclatura que aparece em nosso roteiro

de entrevistas, mas que ele a utilizou espontaneamente. As duas primeiras vezes que o participante utilizou a expressão foi no contexto de uma pergunta que investiga os motivos pelos quais os estudantes deixaram a escola.

Quando interrogado sobre esse tema (o qual será retomado na terceira seção deste capítulo), ele forneceu a seguinte resposta:

Eu sofria na época, **eu nem contava em casa**, mas havia um *bullying*. Por sempre ter sido **gordinho**, tinha aqueles *bullying* e, pra não me envolver na briga, acabava evitando ir pra não encontrar com aqueles meninos, que ficavam com essas brincadeiras mais chatas. Nesse período, em 1997, eu deveria ter dez anos. Quando chegou o fim do ano, minha mãe foi pegar minhas notas e a secretária disse que eu era desistente em algumas matérias, aí o bicho pegou (Ariano, Pedagogo e Historiador. Grifo nosso).

A resposta de Ariano parece revelar um tipo de sujeito que tem consciência do que sofreu. Esse dado isolado poderia apontar para o fato de que ele elaborou a própria história de modo a compreender claramente os passos que o levaram pelos caminhos que trilhou. Estamos diante do relato de um homem que afirma que o menino, que outrora foi, sofreu. “[...] Eu nem contava em casa [...]” (*ibidem*) – outra palavra sonogada, outra máscara de silêncio. A autoelaboração consciente de seu discurso parece um tanto desestabilizada quando o participante, que escolheu para si mesmo o nome de um pensador, se vê confrontado com a necessidade de se pensar em voz alta. Conforme já apontado anteriormente, o termo *bullying* foi trazido por ele. Perceba-se, no entanto, a resposta que oferece quando perguntado se sofreu algum tipo de violência na escola.

A percepção de *bullying* hoje é muito mais agressiva, do que a minha percepção naquele tempo. Eu como homem gay, não tinha atração pelas meninas, mas pelos meninos e isso foi sempre reprimido. Não era uma sexualização, era uma romantização, olhava o menino bonitinho, gostava, mas existia a percepção do outro e todo mundo é observado. Então, a gente percebe quem tem a tendência [homossexual] ou não. Tinha sim um cuidado, **mas eu não acho que eu sofri bullying** não. O **medo de ser descoberto** me deixou mais atento que os outros. Tem o fato de eu ser gordinho também. Tinha os apelidos, “rolha de poço”, “baleia”, que era pra mim uma questão **natural** da crueldade infantil na escola. Todo mundo tem a questão do **apelidinho, mas isso nunca foi pra mim um bullying**. O *bullying* seria um trauma muito maior, mas eu percebia coisas que me diferenciavam dos outros meninos e me diferenciava esteticamente de outras pessoas – a beleza é ainda uma questão muito problemática, os feinhos, os gordinhos, os muito magros, os que têm cabelos encaracolados, que eram “cabelo ruim”, ou a cor. Eu não sou preto, mas eu sou pardo e a gente via essas questões e as diferenças de tratamento entre quem tinha mais e quem tinha menos, os de melhor condição financeira e os que tinham menos [...] a escola é um ambiente de crueldade para quem não se encaixa em certos grupos (Ariano, Pedagogo e Historiador. Grifo nosso).

O termo é repetido três vezes na resposta a esta pergunta e havia sido mencionado duas vezes, anteriormente, sem que fosse evocado. Esse é um termo recorrente nas falas de Ariano, que afirma ter sido o *bullying* um dos principais motivos de sua evasão e, quando perguntado em seguida se sofreu violência, alega que provavelmente não sofreu *bullying*. Percebo ser

importante destacar que, no contexto em que o tema é a evasão escolar, a resposta do entrevistado assume a violência sofrida como um dos motivos principais do hiato e, neste momento, a categoria *bullying* é assumida sem ressalvas. Porém, quando o tema da violência ganha centralidade, a resposta se aproxima de expedientes de naturalização da crueldade por ele mesmo sofrida e do arrefecimento da violência sistemática por intermédio de eufemismos (“apelidinho”). Em seguida, suas afirmações retrocedem no que já haviam assumido e negam a certeza sobre ser ou não ser realmente um quadro de *bullying*. Parece que estamos diante da vigência do enunciado que assinala os homens como aqueles a quem o sofrimento não alcança: “um homem não chora”.

Quando perguntado sobre episódios de violência escolar que vivenciou, sua resposta assinala que todas as brigas que travou foram no sentido de mostrar que não era indefeso, que era capaz de se defender sem recorrer a terceiros. Recorrer a terceiros, portanto, parece nesse discurso algo indigno de um homem, algo que lhe fere a honra – estamos no âmbito do discurso do homem que sabe se defender, do homem honrado – mesmo quando esse homem, esse menino, “se retira” da escola para escapar da violência que lá lhe tem sido dirigida. Sobre isso, destaco que, para Bourdieu (2021), a honra é uma das faces da virilidade e, nesse sentido, rememoro que, para diferentes autores como Nolasco (1993, 2001), Bourdieu (2021), ser capaz de se defender é recorrentemente apontado como um dos elementos socialmente ligados à honra dos homens. É importante notar que, ao contrário deste discurso socialmente partilhado, recorrer a terceiros é precisamente aquilo que se exige de qualquer pessoa adulta que se mantém dentro dos limites da lei.

Estariamos diante do germe do homem que faz justiça com as próprias mãos?

Lembro que, conforme apontam os estudos que analisei para compor o Estado do Conhecimento do presente texto, crianças e adolescentes do gênero masculino são as protagonistas em quadros de violência escolar, incluindo o *bullying*. Para Lisiane de Oliveira-Menegotto, Audri Inês Pasini e Gabriel Levandowski (2013) o *bullying* é um fenômeno caracterizado por atos de violência física ou verbal, que ocorrem de forma repetitiva, sistemática e intencional contra uma ou mais vítimas. As autoras chamam atenção para fato de que os principais agressores do *bullying* em espaço escolar são meninos, e as vítimas são oprimidas principalmente em virtude de materializarem um ou mais marcadores de subordinação.

Sublinho o seguinte: os discursos a respeito do *bullying* são discursos bastante estudados nos debates pedagógicos. Certamente, estudantes de Pedagogia ou pedagogos, como

Ariano, sabem diferenciar *bullying* de piadas maldosas (essas também perniciosas e indefensáveis). No caso em questão, porém, estamos diante de um discurso em que os ataques sistemáticos à constituição corporal de um menino o retiraram da escola (um menino gay e gordinho de dez anos, que foi obrigado a se defender sozinho). É o relato de uma criança que teve que engolir suas palavras: “eu não contava em casa”. Mas, mesmo assim, não parece perceber ou aceitar que foi vítima de um crime.²³ Trata-se, portanto, de mais um caso de “expulsão sistemática” escondida na evasão escolar, nos moldes do que teorizaram Célia Ratusniak e Carla Clauber da Silva (2022).

Por qual razão ele não contava? O que aconteceria se contasse? O que mais um menino não pode contar? Haverá lugar onde os meninos podem contar o que lhes passa? Haverá palavras que permitem que um menino se torne homem? Haverá palavras que devem ser sonogadas para que um homem se realize?

O dispositivo de produção da ignorância pautado numa identidade que se deseja ou se precisa sustentar a respeito de si mesmo (o que chamei de não saber sobre si) também pode ser visto na maneira em que muitos homens se posicionam diante de suas escolhas ou possibilidades formativas no ensino superior. Na resposta de Belchior sobre sua entrada no curso de Licenciatura em Pedagogia, é possível vislumbrar a trajetória de muitos homens que se quer pensaram sobre o que desejam em termos de realização profissional, já que são previamente pressionados a dar preferência a cursos que lhes confirmam prestígio social e *status* de “homens bem-sucedidos”. Atentemos para o excerto seguinte:

Uma coisa em que eu penso muito hoje é que **eu não tinha nenhum curso em mente, mas eu queria um curso elitizado**, um curso que minha mãe olhasse e dissesse “olha lá, meu filho tá fazendo Direito em uma universidade federal, meu filho tá fazendo Engenharia Mecânica”. E não são cursos que eu pararia pra fazer [...]. Não faria. Mas, por ter esse [*status*] mesmo, se eu passasse eu iria fazer. E hoje eu me encontro na Pedagogia, na profissão que eu vou seguir, por ter um lado humano, de olhar pra uma criança. Mas não só por isso, porque esse curso tem muitas ramificações [...]. Por mais que a minha mãe não se importe, qualquer curso que eu fizesse, ela ia olhar, como ela olha, e dizer “olha meu filho na Universidade Federal” ela sempre fala isso “em Pedagogia” e ela se sente orgulhosa disso. Mas, pra mim, esse cara que queria se enquadrar no que os meus amigos podiam fazer (Belchior, Estudante de Pedagogia. Grifo nosso).

Note-se que a certeza de que é preciso fazer um curso que confira prestígio e reconhecimento social a um homem antecede (ou mesmo suprime) a reflexão a respeito do que esse homem deseja para si mesmo em termos profissionais. No excerto, encontramos o desejo de oferecer orgulho à figura materna. Mas, o mesmo relato mostra o quanto esse anseio por

²³ Ver a Lei 14.811/2024.

reconhecimento materno significa o desejo pessoal por autoafirmação – “por mais que minha mãe não se importe” (*ibidem*). Quem é que se importa de verdade, já que não é a mãe? Minha leitura é que, se não é da mãe que provém essa cobrança, uma vez que ela olharia com orgulho para qualquer curso que o filho escolhesse ou que pudesse adentrar, ela só pode ser, na realidade, uma exigência social para que os homens ocupem os lugares profissionais de maior prestígio e demarcados como viris, ou seja, como adequados para os homens. Nesse sentido, a resposta de Belchior prossegue mostrando que muitos de seus colegas entraram em cursos de maior prestígio, pois tinham proventos para pagar instituições de ensino superior privadas. “Alguns de meus amigos não fizeram ENEM, porque os pais podiam pagar Enfermagem, conseguiam pagar Direito, e eu não conseguiria” (Belchior, Estudante de Pedagogia).

Tais homens referidos por Belchior teriam sido mobilizados por identificação ou por pressão social de autoafirmação masculina?

Mostrei, a partir dos estudos de Pierre Bourdieu (2021), o quanto a virilidade tem sido um elemento importante e recorrentemente mobilizado na construção das identidades masculinas. O gênero, conforme nos mostrou Albuquerque Júnior (2013), não se restringe a corpos humanos, mas o extrapola e se estende, mesmo a lugares, culturas, condutas e profissões. Assim, essas culturas, condutas, comportamentos e profissões são assimiladas como masculinas ou femininas a depender de contextos sociais específicos. Aguiar Junior (2017) e Marciano Silva (2020) mostram o quanto a Pedagogia tem sido histórica e socialmente associada ao feminino. Segundo afirmam, a manutenção da preponderância feminina no âmbito da docência dos primeiros anos estaria relacionada, dentre outros motivos, às representações sociais que ligam a docência à docilidade, ao exercício do cuidado, à maternidade etc., ou seja, características socialmente associadas ao feminino. Nesse sentido, julgo ser razoável inferir que o desejo de ingresso em cursos socialmente designados como masculinos não diz respeito apenas ao maior prestígio social de que gozam determinados cursos, mas também às questões de gênero a eles atreladas.

Recorrentemente, se evoca que os homens se exercem profissionalmente em profissões que conferem notoriedade, enquanto mulheres estão nas licenciaturas e em outras profissões de menor prestígio social. Não desejo questionar esses números, não desejo negar ou eclipsar a luta das mulheres e de outros sujeitos. Desejo inflamar o debate. Por isso, sou levado a pensar nas ambivalências que compõem esse cenário. Penso a respeito de quantos desses homens estão nessas profissões de prestígios porque as escolheram mediante uma identificação pessoal e quantos estão nelas apenas para responder a uma demanda social previamente determinada, para honrar o discurso do homem viril e bem-sucedido.

Quantos engenheiros são pedagogos interrompidos? Quantos médicos são literatos com o estômago cheio das palavras sonegadas que foram obrigados a engolir?

Por fim, tomando como chave de leitura aquilo que chamei de “não saber sobre si”, afirmo que os excertos analisados acima retratam um tipo de postura masculina na qual, para manter a coerência com a imagem identitária que precisa ou deseja sustentar diante de si mesmo e diante do mundo, um homem ignora elementos importantes de sua biografia, ou ainda, os interpreta conforme seus próprios interesses (aos moldes de Sancho Pança), de modo a extrair dessa interpretação significados que não o obriguem a se confrontar com o fato de que essa identidade que deseja sustentar diante de si mesmo não diz nada de concreto sobre o estado imediato em que esse sujeito se encontra – Ulisses está nu, “é” um náufrago resgatado por uma jovem donzela numa ilha distante, mas deseja acreditar que ainda é o grande rei de Ítaca. Ele não sabe sobre si.

5.2 Masculinidades na trajetória dos meninos da escola

Conforme mencionei no tópico anterior, as perguntas que ambicionavam investigar as compreensões de masculinidade partilhadas pelos sujeitos apontam para um tipo simplificado de reflexão a respeito dos significados do ser homem. Obviamente, não intenciono sugerir que exista uma resposta adequada para essa pergunta – certamente, existem várias possibilidades de abordagem. Também não insinuo que os homens devem ser versados em teorias de masculinidades. Evidentemente, em diferentes momentos das entrevistas, é possível depreender noções de masculinidades dispostas de maneira implícita e difusa a partir de diferentes temas. Contudo, quando perguntados pelas masculinidades propriamente ditas, suas respostas se condensam. Utilizam-se poucas palavras, apresentam-se noções socialmente partilhadas a respeito das masculinidades, mas toma-se o cuidado de não se comprometer com elas. Enfim, o que afirmo é que quase não é possível deduzir das respostas obtidas que em algum momento tenha havido um movimento de autorreflexão a esse respeito – um pensar sobre si. Em outras palavras, não parece haver um exercício deliberado de autoconsciência envolvida no processo que originou as respostas que analisei.

Diante dessa primeira análise, uma crítica estruturalista diria: “os sujeitos são interpelados pelas estruturas sociais, não é possível escapar das estruturas, ninguém está fora das estruturas, de tal modo, essas respostas apenas apontam o poder constitutivo das estruturas, olhe para as estruturas”. Minha resposta para tal crítica é pós-estruturalista: é verdade, ninguém está acima ou fora do poder constitutivo das estruturas; o sujeito é produto do poder e é preciso

olhar para as estruturas. Mas, o sujeito não é somente produto do poder; é também portador dele – “o poder que inicia o sujeito perde continuidade com o poder que é ação do sujeito” (Butler, 2018, p.21). Compreender o poder constitutivo das estruturas não significa negar as possibilidades de agência dos sujeitos, nem mesmo a possibilidade de pensar sua própria existência. Preciso lembrar que, conforme nos mostra Judith Butler (2018), a consciência é o meio pelo qual o sujeito se torna objeto para si mesmo em um processo reflexivo. O “eu” não é somente aquele que pensa sobre si, mas aquele que, em alguma medida, pode ser caracterizado, por essa capacidade de autorreflexão. Ainda nesse sentido, a filósofa alega que, por isso, a análise do sujeito precisa ser sempre dupla: exige abandonar a primeira pessoa, suspender o “eu”, para depois retomá-lo, reconstituir esse “eu”, caso se queira preservar sua possibilidade de ação.

Lamento que esse tipo de abstracionismo teórico por vezes sequestre a possibilidade de uma análise bem mais aguda, mais direta e mais potente – é que sou também eu, como todos, sujeito a poderes que me antecedem, que me iniciam e contra os quais muito pouco posso.

Preciso rememorar ainda que a análise do discurso foucaultiana não se propõe a analisar pessoas, mas os discursos que elas veiculam e que as engendram, de modo que, aqui, não há um julgamento moral sobre os homens entrevistados, mas uma análise dos discursos que eles sustentam e que os constituem. Nesse sentido, apontar a fragilidade que notei em suas reflexões a respeito do ser homem não significa culpabilizá-los por não pensar, mas entender como o não pensar sobre si tem sido um elemento estruturante e recorrente na construção social dessa identidade. Conforme se pode ver nos excertos que apresento abaixo, quase não se encontram elementos nas falas que apontem para reflexões construídas a partir de diferentes produções de conhecimento. São, quase todas, sínteses bastante sucintas daquilo que socialmente se espera dos homens ou se compartilha a respeito deles.

Por produção de conhecimento, neste caso, não me refiro necessariamente à literatura especializada sobre masculinidades – é uma ingenuidade acreditar que esse tema se restringe às teorias de gênero. Os homens que quiserem podem pensar sua condição generificada a partir de uma pletera de produções de conhecimento absolutamente acessíveis a quem quer que ambicione pensar. Como mostrei no primeiro item teórico deste estudo, diversas obras literárias consagradas podem ser lidas como profundas reflexões sobre as masculinidades. Escolhi abordar as masculinidades a partir de livros clássicos, mas podem desenvolver fecundas reflexões todas as pessoas afeitas à literatura contemporânea, à música popular do Brasil e do mundo, às produções de audiovisual (ficcionais ou documentais), ao teatro

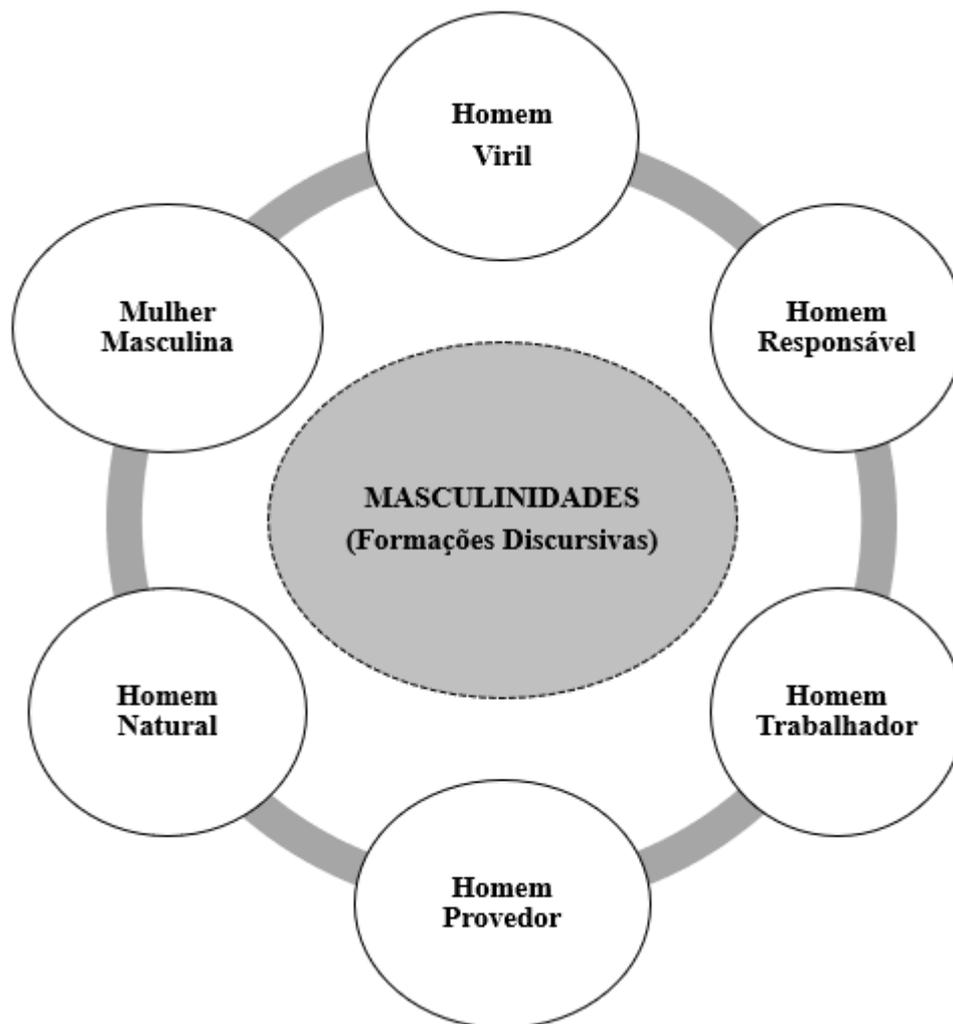
contemporâneo, aos grandes musicais ou mesmo aos infinitos podcasts dirigidos por especialistas que têm se multiplicado entre nós. Enfim, percebo o tema disperso por toda parte, e, se ele não tem sido assimilado por uma quantidade maior de homens, tenho dificuldade de acreditar que seja por falta de veículos ou possibilidades.

As cinco entrevistas que compõem o estudo revelam seis compreensões de masculinidades que, apesar do que têm em comum, apresentam diferenças entre si, de modo que é possível agrupá-las, em seis formações discursivas de masculinidades diferentes. São formações discursivas amplamente partilhadas, por vezes de maneira coerente e organizada em enunciados conhecidos, por vezes difusas e por vias dispersas. Observo que, para Fisher (2001), uma formação discursiva é o princípio de dispersão e repartição dos enunciados que se referem a um determinado campo de saber. Ela nos ensina que, por campo de saber (neste caso) não devemos tomar apenas tradições de áreas específicas de produção de conhecimento, mas os discursos que têm uma força de conjunto. O leitor atento não terá dificuldades de perceber que essas seis formações discursivas nada mais são do que a cristalização de um conjunto de enunciados que, apesar das variações que sofrem ao longo dos diferentes recortes históricos e culturais, apresentam também certas continuidades – são compreensões partilhadas. Em todas essas formações discursivas, a virilidade pode ser reconhecida como elemento estruturante, contudo, em cada uma delas ela se apresenta a partir de desdobramentos específicos.

As formações discursivas que localizei são: (1) a formação discursiva do homem viril; (2) a formação discursiva do homem responsável; (3) a formação discursiva do trabalhador; (4) a formação discursiva do provedor; (5) a formação discursiva da natureza e por fim, (6) a formação discursiva da mulher masculina.

A imagem apresentada abaixo ilustra as formações discursivas a serem analisadas.

Figura 6 - Compressões dos entrevistados sobre masculinidades.



Fonte: O autor (2024).

A primeira formação discursiva que analisarei é a do homem viril. Tal qual argumentei a partir dos estudos de Bourdieu (2021), a virilidade é um marcador de inteligibilidade que garante que as pessoas sejam lidas como homens, como masculinas ou masculinizadas. A virilidade, conforme mencionei, é um conjunto de regras de conduta que dizem respeito desde a forma de posicionar o corpo, até a elaboração de um caráter predatório sexual, passando pelos expedientes da honra e da bravura. O fragmento transcrito abaixo apresenta de forma condensada o discurso do homem viril. Nele encontramos os principais elementos que, posteriormente, serão ampliados e discutidos a partir de outros extratos. Chamo atenção para o fato de que, em todos os extratos apresentados como mostras desse discurso, a virilidade se apresenta a partir da lógica da agressividade e do predatismo (hétero)sexual.

Ser homem é bastante vasto e, ao mesmo tempo, se enquadrar em um sistema, porque ser homem vai para além do gênero, mas, às vezes, somos limitados a isso. É você se

propor a ser de uma maneira em uma sociedade, se enquadrar nesse sistema. Porque, **se você for um pouco mais afeminado, você já será desconsiderado**; já é descredibilizado em todo seu jeito de ser homem. É ser o gênero forte, ser patriarcal. Ser homem nessa sociedade é **se impor e ter essa casca pra ter respeito** [...] Acima de tudo, ser respeitado. Pra você ser respeitado, você precisa ser um homem de caráter. Você precisa **adquirir o respeito das pessoas**, seguindo um padrão. Você precisa falar como um homem, **se dispor como um homem**, nesse caminho (Belchior, Estudante de Pedagogia. Grifo nosso).

No discurso veiculado por Belchior, assim como nas elaborações teóricas de Connell (1995), Connell e Messerschmidt (2013) e Bourdieu (2021), ser homem diz respeito a se enquadrar num determinado sistema. Mas, quais são as regras desse sistema? Em quais dinâmicas de poder essas práticas discursivas se baseiam? Suas palavras apontam que esse sistema exclui aqueles que são mais “afeminados” e chancela aqueles que são “fortes”, “patriarcais”, aqueles que têm “casca”. Os elementos concernentes à virilidade apresentados por Bourdieu (2021) estão aqui: a virilidade, como indiquei, diz respeito à honra, a um modo adequado de falar, a formas a partir das quais se deve posicionar o corpo (“se dispor como um homem”), a impor respeito diante de outros homens e diante da sociedade. É ainda interessante notar que, mesmo sendo performativamente construída em um tipo de masculinidade duplamente atravessada por marcadores de subalternidade (pardo, gay), a virilidade é ainda uma meta a ser atingida – dado que reverbera as afirmações de Connell e Messerschmidt (2013) quando apontam que as masculinidades subalternizadas tentam se aproximar dos elementos constitutivos das masculinidades hegemônicas.

A entrevista de Jake Peralta, cujo excerto está transcrito a seguir, mostra que essa virilidade deve ser performativamente construída já a partir da infância e que é preciso ter cuidado para que ela não seja colocada em questão.

Era exigido que eu falasse num **tom mais grave**, porque na minha infância minha voz era mais aguda e era sempre uma pressão: **“olha como você fala”**. Meu pai também dizia que homem não bota a mão na cintura, homem não chora, homem não fica parado “você vai trabalhar e estudar, estudar e trabalhar” e, assim, foi toda minha infância, estudar e trabalhar. E, constantemente, essa cobrança [...]. Nas escolas, a compreensão sobre o ser homem era um pouco diferente [...] era mais [falado] pelos alunos. A compreensão que se tinha sobre o que é **ser homem é aquele que pega toda mulher. É o pegador**. Você tem que ser o que pega todas as mulheres possíveis e você vai ser mais homem, porque um homem de verdade fica com muitas mulheres. Essa era a grande compreensão. **Isso e também brigar. Se você brigar com pessoas e ganhar, aí você é um homem** (Jake Peralta, Estudante de Física. Grifo nosso).

Esse discurso parece confirmar a teoria da performatividade descrita por Butler (2019) – para ela, os gêneros nunca estão completa e terminantemente acabados, eles precisam ser incessantemente reconstruídos e reafirmados. O discurso de Jake Peralta mostra que no caso do gênero masculino ocorre o mesmo: é preciso reiteradamente afirmar a masculinidade para que ela não deixe de aparecer e de se reafirmar.

No processo de afirmação social da masculinidade descrito por Jake Peralta, ser respeitado é conquista que advém, dentre outras coisas, de um caráter predatório sexual e fisicamente agressivo, mas também de se afastar do que quer que possa se aproximar do que é compreendido socialmente como feminino (neste caso, falar agudo ou colocar a mão na cintura) – não é só nas elaborações teóricas que o discurso do gênero relacional fincou suas raízes. Em todo o seu discurso, podemos ver a confirmação da ideia de materialização performativa do gênero (Butler, 2019), já que se trata de uma cobrança constante, de uma repetição ritualizada que tem por fim conferir a um corpo determinada forma de estar no mundo e de ser interpretado por este mesmo mundo. Caso o ser homem fosse dado pela natureza, ou por qualquer espécie de instinto, a repetição da norma não seria uma exigência recorrentemente apontada, uma vez que seria inescapável – “olha como você fala”.

Além do predatismo sexual, a construção da virilidade, no discurso analisado, passa pela demonstração de força física e pela identificação com o trabalho pesado – seja essa identificação sincera, estratégica ou compulsória. O excerto da entrevista de Ariano apresentado abaixo mostra que, por vezes, homens que não se identificam com essas diretrizes precisam lançar mão de estratégias que lhes possa fazer escapar da violência desses mecanismos. Ele diz:

Eu sou da década de oitenta para noventa. Então homem não podia chorar, tinha que trabalhar no serviço pesado. Então, todos **tivemos** que aprender a mexer em carro, a ajudar com os serviços de pedreiro [...] homem não chora, homem não faz isso, homem não desmunheca, era bem rígido [...]. **O homem tinha que olhar quando uma mulher passasse** [...]. Todos tínhamos que servir ao exército. Eu estava na escola e um professor meu era quem fazia a seleção. Perguntei a ele **o que fazer pra não ficar**, porque era uma coisa que eu não queria, mas para meu pai todos tínhamos que servir. O papel masculino não era só em casa, mas diante da pátria. O homem tinha que servir (Ariano, Pedagogo e Historiador. Grifo nosso).

O discurso veiculado por este homem gay afirma que ser um homem, em tais termos, exige demonstrar desejo quando as mulheres passam. Já vimos em seus relatos anteriores que ele, já na infância, compreendia o desejo que sentia por outros meninos e que tinha ciência de que, na escola, todos são observados. Se ser homem exige desejar publicamente as mulheres, isso significa dizer, em alguma medida, que estão excluídos da categoria de homens os meninos que, como ele, não as desejavam. Neste sentido, chamo atenção para a angústia psíquica a que podem estar submetidas crianças que, muitas vezes, não dispõem de ferramentas intelectuais e discursivas para se defenderem dessas práticas discursivas. Destaco o quão adoecedora pode ser para os meninos e outros sujeitos a vigência dos parâmetros das chamadas masculinidades tóxicas estudadas por Rafael Baptista (2019) – o que sou se não sou um homem?

A identificação compulsória com elementos que são ligados ao universo dos homens me faz pensar no quão ansiogênico esse processo de construção da virilidade pode ser para as crianças do gênero masculino que, sob a ameaça da violência física ou psicológica, sob risco de exclusão e de invisibilidade, se sentem obrigadas a performar identidades com os quais não se identificam: penso nos meninos que são compelidos a fingir desejo sexual por corpos que não lhes atraem; penso nos que se apropriam habilidosamente de temas pelos quais não nutrem nenhum interesse; nos que são obrigados a gritar “gol”; nos meninos que agredem aos outros e a si mesmos em busca de terem suas masculinidades afirmadas diante de outras crianças; nos pedagogos interrompidos, penso em todos os “bem-sucedidos” que tem o estomago empachado de palavras sonegadas.

Enfim, percebo que essa identidade, recorrentemente interpretada como uma muralha inquebrantável à qual a vulnerabilidade jamais alcança, é, na realidade, um construto muito mais parecido com uma pilha de ruínas, negações, violências, fragilidades e perplexidades.

Por tudo isso, sou obrigado a concluir que esse mecanismo de construção da virilidade, esse dispositivo machista, não é afirmativo da vida – nem dos homens, nem de ninguém.

A formação discursiva do homem responsável é aquela que assinala que a identidade masculina é uma construção pautada sobre o senso de responsabilidade: ser homem é ser capaz de assumir responsabilidades, é ser capaz de honrar com aquilo que se espera de um homem de verdade. Elementos dessa formação discursiva atravessam a formação discursiva do trabalhador e a do provedor. Contudo, essas três formações discursivas não se diluem uma na outra, de modo que é preciso atentar principalmente para o que elas têm de diferente entre si, para que seus contornos específicos não se percam na análise. Lembro que, conforme aponta o conceito de heterogeneidade discursiva apresentado por Fischer (2001), os discursos se atravessam, se sobrepõem e se influenciam, como em uma polifonia, mas isso não quer dizer que se aniquilem ou que possam ser sinonimizados.

Na a formação discursiva do homem responsável, a virilidade apresenta sua face voltada para a honra, para o altruísmo e para a nobreza. No extrato apresentado a seguir, João Grilo responde o que é ser homem segundo sua compreensão:

Desde que a gente nasce, desde que a gente vai entendendo como é a vida, as pessoas passam para a gente o senso de responsabilidade. A gente precisa **tomar a frente**, ter senso de decisão. Então, eu acho que [ser homem] é o que a gente aprende na sociedade. **Ser homem tem a ver com responsabilidade**, com tomada de decisão (João Grilo, Estudante de Física. Grifo nosso).

De acordo com o fragmento da entrevista do participante, a construção do ser homem é, desde a infância, modelada a partir do parâmetro da responsabilidade – “tomar a frente”.

Essa responsabilidade se apresenta na constituição das masculinidades como uma exigência ligada à tomada de decisão em momentos críticos. Lembro que, conforme apontou Sócrates Nolasco (1993), essa responsabilidade por vezes se desdobra em quadros de situações-limite, gerando ansiedade e tensão. Assim como o herói é alguém que sacrifica a si mesmo frente a uma necessidade maior que sua própria existência, o homem, no discurso em questão, é alguém que deve estar disposto a abrir mão de seus próprios interesses em virtude da superação das vicissitudes da vida e, sobretudo, em virtude de outras pessoas que dependem, financeira ou emocionalmente, de seus esforços – já que, além de responsável, ele será também o provedor econômico e protetor da família.

É preciso destacar que a responsabilidade aqui mencionada não se limita ao trabalho ou à provisão de necessidades materiais específicas, mas se amplia no sentido do suprimento de demandas emocionais e simbólicas. A entrevista de João Grilo fala de um homem que recorrentemente abriu mão de seus próprios anseios e planos para que pudesse honrar as expectativas de pessoas que de alguma forma dependiam dele. Ele evadiu da escola pelo menos três vezes. Evadiu também três vezes de cursos de educação superior (Técnico de Informática, Técnico de Química, Engenharia Civil). Em todos os casos, o motivo foi o mesmo: honrar aquilo que socialmente se espera de um irmão mais velho; responder ao que se demanda do filho de uma mãe solo, cumprir com o que se exige de um menino que é obrigado a se tornar “o homem da casa”.

Eu não tenho pai, meu pai faleceu. Então, sempre foi ligado a isso, a **ter senso de responsabilidade** [...] eu desisti [da escola] pelo fato de precisar trabalhar para poder ajudar em casa, porque meus pais separaram quando **meu irmão era mais novo**. Eu tenho um irmão mais novo, eu tô com trinta e seis anos, meu irmão está com vinte e oito. Meu pai e minha mãe separaram, então, como eu era mais velho, tinha que ajudar minha mãe com as coisas de casa. Então, eu comecei a trabalhar com quatorze anos. Comecei a trabalhar e a ir atrás das minhas coisas, dos meus objetivos, pra não precisar pedir tudo a ela, uma roupa, um sapato. Tanto por que eu queria minhas coisas quanto porque ela, sozinha pra bancar a casa, precisava de uma ajuda (João Grilo, Estudante de Física. Grifo nosso).

Na formação discursiva em questão, a ausência da figura do pai fez com que a responsabilidade, que pertencia a este, fosse agora transferida para o filho mais velho. Este primogênito assume a demanda de responder a essa exigência, que é financeira, mas sobretudo emocional – já que o irmão mais velho, não só é “o homem” da casa como é também aquele que toma sobre si mesmo a responsabilidade de ajudar a mãe e de ser a figura de proteção para seu irmão mais novo. Algo semelhante aparece no relato de Ney, que perguntado por episódios de violência escolar, afirma: “Entrei uma vez só [em briga] por um irmão meu, menor. Ele foi chutado, um cara tomou a bola dele e chutou, aí eu entrei e o cacete comeu, mas foi só uma vez” (Ney, Estudante de Licenciatura Intercultural).

Essa formação discursiva está pautada numa visão tradicional de masculinidade, ligando-a a valores como coragem, lealdade e fidelidade. É importante destacar o caráter limitador dessa idealização, que reafirma uma série de expectativas e lança sobre os homens (ou sobre meninos de quatorze anos, como neste caso) a imposição de zelar pelo bem estar dos outros em detrimento de suas próprias necessidades e anseios.

Vejo nesta concepção de masculinidade reminiscências dos valores da cavalaria andante ironizada por Miguel de Cervantes – instituição medieval no qual um homem nobre empenha a força de seu braço em defesa dos velhos, das mulheres e crianças, de modo a colocar a proteção dos desvalidos acima do valor de sua própria vida. Na contemporaneidade, sobretudo quando nos referimos às classes populares, vejo que o equivalente dessa analogia, isto é, empregar todos os seus esforços no suprimento das demandas emocionais de sua família, se constitui como um fardo demasiadamente pesado para ser carregado por qualquer menino – movimento que, na maioria dos casos, poderá deixar marcas por toda vida.

Por fim, no caso da formação discursiva em questão, que não é um caso extraordinário, mas a realidade de inúmeras famílias de classes populares, é preciso ainda que não percamos de vista a violência que representa o trabalho infantil, que não somente tira os meninos da escola, mas também os expõe a uma incontável gama de situações de vulnerabilidade.

Em que medida os moinhos de vento podem ser dragões verdadeiros para os cavaleiros de quatorze anos?

Na formação discursiva do trabalhador, a virilidade revela-se constitutiva do homem a partir dos feitos físicos do trabalho. Apesar da formação discursiva da responsabilidade e do provedor atravessarem a formação discursiva do trabalhador, destaco que aqui, o acento recai sobre a realização mesma que o trabalho opera para consolidar a identidade do homem. Estamos no âmbito do enunciado que assinala: “o homem é inseparável do trabalhador, é um ser realizado ontologicamente pelo trabalho”. É o enunciado cantado pela canção popular que afirma que “sem o seu trabalho um homem não tem honra e sem a sua honra, se morre, se mata”²⁴. Vimos que a honra diz respeito ao empenho em cumprir uma demanda que se espera de um homem, já o trabalho oferece subsídios para que essa demanda seja cumprida, além de realizar o próprio homem e de lhe conferir possibilidades de sustento – este último elemento sendo central na formação discursiva do provedor.

²⁴ Um homem também chora (Guerreiro Menino), escrita por Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior, gravada em 1983.

Quando perguntado pelo que significa ser um homem, Jake Peralta, que escolheu para si o nome de um homem adulto que se comporta como uma eterna criança, responde da seguinte maneira:

É uma pergunta bem difícil, a gente começou com uma pergunta bem difícil. Porque acaba que eu adquiri o conceito de ser homem com os **estereótipos**. Homem é aquele que trabalha, que ajuda na casa, que tem sempre que se sacrificar e dar o seu melhor pra trazer algo pra casa. **Então, eu não tenho outra ideia de homem além disso** (Jake Peralta, Estudante de Física. Grifo nosso).

O estereótipo destacado pela resposta do participante é a identidade do trabalhador. Em seu discurso, vemos que essa é uma identidade capaz de subsumir tudo o que ser um homem pode representar, “eu não tenho outra ideia de homem além disso”. Conforme nos mostrou Sócrates Nolasco (2001), em diversas culturas, o simbolismo do trabalhador está ligado à ideia de esforço físico, de dedicação e de contribuição para a sociedade, mas também representa maturidade, capacidade de ação e independência. Na cosmovisão judaico-cristã, o trabalho marca a independência de Adão com relação à figura paterna de Deus – já que, uma vez expulso do paraíso, é do suor do próprio rosto que este homem extrairá sustento. A entrevista de Ariano confirma essa perspectiva: “os homens tinham que pegar peso, limpar mato (Ariano, Pedagogo e Historiador). Parafraçando Butler (2020), se alguém “é” um trabalhador, isso certamente não é tudo que esse alguém “é”. Uma identidade é sempre composta por diversos marcadores (raça, classe, gênero, etnia, regionalidade etc.). Apesar disso, no discurso em análise, o trabalho é a única esfera destacada – “eu não tenho outra ideia além disso” (*ibidem*). Nessa formação discursiva, a dimensão do gênero, da sexualidade, dos marcadores corporais, de regionalidade, mas também a classe, a escolaridade e outros marcadores, são secundários, orbitam implicitamente em torno da categoria trabalho ou são por ela subsumidos.

O discurso de Jake Peralta não aponta para o trabalho como veículo para conquistar o sustento. Apesar de não desconsiderar essa necessidade, o acento da resposta do participante não recai sobre o sustento, mas sobre o legado que recebeu de seu próprio pai. Quando perguntado pelas principais causas que o levaram a deixar a escola, ele responde da seguinte maneira:

Era preciso que eu cumprisse esse **papel de homem**. Aí, eu precisava continuar trabalhando e o que ocorreu foi que não dava para conciliar o trabalho e a escola. E, aí eu comecei a faltar muito [...] eu passei dois anos fora da escola justamente por conta de trabalho, justamente para cumprir esse **papel** que, querendo ou não, é uma cobrança que você carrega. A depender da família em que você vive, esse conceito vai ser muito forte e a expectativa em você vai ser maior ainda. **Então, quando meu pai morreu, havia uma expectativa sobre mim, pra eu continuar o trabalho dele e continuar o trabalho dele sozinho era praticamente impossível**, então, por isso eu vivi esse quadro de evasão em que passei dois anos fora da escola (Jake Peralta, Estudante de Física. Grifo nosso).

O discurso de Jake Peralta concebe o trabalho não apenas como possibilidade de sustento digno, mas como destino, como tradição familiar e como “papel do homem”. Na entrevista que concedeu, ele conta que sua família tem um negócio próprio que era conduzido pelo pai. Diante da morte do pai, o jovem, que tinha entre quatorze e quinze anos, teve de escolher entre continuar os estudos ou dar seguimento ao trabalho do pai. Na entrevista transcrita, o trabalho se mostra como uma expectativa que foi colocada sobre ele por parte da sua família e não como uma experiência que ele mesmo desejava vivenciar – dado que endossa a compreensão socialmente partilhada do homem como aquele que trabalha, como aquele que deve trabalhar.

No fragmento apresentado a seguir, é possível notar que o desejo pessoal de Jake Peralta se firmava em outro lugar – a saber, nos estudos. Mesmo assim, ainda que seu desejo fosse por estudar, foi preciso que ele elaborasse um plano para conseguir escapar do trabalho que se apresentou para ele como forma de honrar o legado do pai – o legado que supostamente realiza o homem.

Depois do meu segundo ano fora da escola, eu só trabalhava e trabalhava. Trabalhava muito e **não via nenhuma expectativa de melhora**. Eu não ganhava mais, **minha vida não estava melhorando, não estava evoluindo em nada**. Eu cheguei à conclusão de que, se eu continuasse assim, eu **ia acabar ficando preso naquele trabalho pro resto da minha vida**. Então, eu tentei juntar um dinheiro pra diminuir o trabalho e não consegui, mas mesmo assim fiz o ingresso na escola e diminuí. Depois, larguei de vez o trabalho, que foi próximo da pandemia e consegui terminar meus estudos pelo EJA (Jake Peralta, Estudante de Física. Grifo nosso).

Sabemos que diversos discursos muito relevantes sustentam que é o trabalho que realiza o homem (como a ontologia marxista ou a cosmovisão judaico-cristã). A experiência relatada através da entrevista e apresentada acima aponta em outra direção. Note-se as frases proferidas pelo participante, tais como: “não via nenhuma expectativa de melhora”, “minha vida não estava melhorando”, “ia acabar ficando preso naquele trabalho para sempre”. Não haver “expectativa de melhora”, “não evoluir” e “ficar preso para sempre” não podem denotar realização, mas fracasso. Caso não haja identificação por parte do homem com o seu trabalho, ao invés de fonte de realização individual, o trabalho poderá se converter para ele em alienação, tensão, angústia e sofrimento (Nolasco, 1993, 2001).

A categoria trabalho mostra-se relevante nessa discussão sobre a construção performativa das identidades masculinas e também nas discussões que empreenderei a seguir a respeito da evasão escolar – por isso, é preciso que a analisemos mais de perto para que possamos compreender como as masculinidades são atravessadas por esse fenômeno.

Sócrates Nolasco (1993) e Berenice Bento (2015) se debruçaram a respeito das relações entre os homens e o mundo do trabalho. Para Nolasco (1993), o trabalho, ao lado do

desempenho sexual, funciona como principal referência para o modelo de comportamento dos homens. Para ele, é por meio do trabalho que o rapaz passa a ganhar dinheiro, ascende ao poder e, por conseguinte, passa a ser considerado um homem. Segundo nos conta, o trabalho define a primeira marca de masculinidade nas sociedades contemporâneas ocidentais na medida em que estabelece, no plano social, o afastamento do homem para com sua família. O psicanalista nos conta ainda que, para tais modelos de homem, o trabalho não está associado à noção de escolha, mas de fatalidade – há uma crença compartilhada que assinala que o trabalho fará com que os homens se encontrem consigo mesmos. Berenice Bento (2015) também percebeu o quanto o trabalho tem sido uma questão incontornável para a constituição de muitas identidades masculinas. Baseada em Connell, ela afirma que as masculinidades são construídas não só pelas relações de poder, mas também pela sua inter-relação com a divisão do trabalho e com padrões de ligação emocional. Segundo afirma, os modelos privilegiados de masculinidade estão enraizados na esfera da produção, na arena política, nas práticas esportivas e no mercado de trabalho. Ela nos conta que, na pesquisa que realizou, todos os homens reconheceram que o trabalho tem um papel fundamental nas suas vidas e que não se imaginam desempregados ou dependentes financeiramente de uma mulher. Ela destaca que, para eles, o apego que têm ao trabalho está muito mais vinculado a um *éthos* constitutivo das identidades do que, propriamente, a uma busca de sucesso e poder.

Por tudo isso, percebo que a formação discursiva do trabalhador, que assinala os homens como seres ontologicamente marcados pelo trabalho, longe da promessa da realização, pode funcionar como força centrípeta que impede os homens de realização em outros âmbitos.

Na formação discursiva do provedor, a ideia de virilidade se mostra traduzida através da capacidade de oferecer sustento a uma família (heterossexual). Ser homem é ser aquele que sai de casa em busca do sustento e mantém sua família confortável e a salvo. Esse enunciado faz ecoar as imagens mais evocadas a respeito da pré-história, nas quais um homem, no qual sobeja a força bruta, sai de sua segurança em busca de alimento e se põe a lutar contra as feras do campo para que possa voltar e prover a vida das mulheres e crianças que dependem dele. Ao contrário da formação discursiva do responsável (onde o acento recai sobre a honra) e da formação discursiva do trabalhador (onde o acento é posto sobre a realização ontológica através do trabalho), na formação discursiva do provedor o elemento mais importante é aquele que assinala a capacidade que um homem deve ter de oferecer sustento a uma família (heterossexual).

O relato de Ariano, historiador e pedagogo que escolheu para si o nome de um intelectual que foi livre docente em História pela UFPE, mostra o quanto velhas concepções insistem em tentar audaciosamente desafiar as transformações históricas.

Atentemos para os elementos dispostos em sua resposta à pergunta sobre sua concepção pessoal a respeito do ser homem:

Dentro da **minha concepção familiar**, e eu sou filho de caminhoneiro, **homem é aquele que é dá o sustento da família**, que garante enquanto a **esposa** fica em casa cuidando dos filhos. Meu pai, por exemplo, não permitiu que minha mãe trabalhasse fora. Ele dava todo o salário pra ela, pra que ela não reclamasse, nem precisasse trabalhar fora pra ter uma renda alternativa. Então, dentro de casa, filho de caminhoneiro, sobrinho de caminhoneiros e de mecânicos, o papel do homem sempre foi esse: **sustentar a família e garantir o sustento e os estudos**. Meu pai sempre valorizou muito os estudos. Ele não queria que nenhum dos filhos dele trabalhasse pra sair da escola. Fomos fazendo isso quando fomos ficando adolescentes por conta da gente mesmo [...]. Então, a concepção do homem como o dono de casa que sustenta a família foi a primeira que eu tive (Ariano, Pedagogo e Historiador. Grifo nosso).

A primeira frase da transcrição aponta para a estrutura familiar como fonte dessa concepção de homem. É claro que, conforme nos lembra Foucault (2014, 2017, 2020a), os discursos não pertencem aos sujeitos, já que os sujeitos são constituídos pelos discursos, de modo que não devemos olhar para os sujeitos como fontes do discurso que sustentam e, de algum modo, redimi-los ou culpabilizá-los. Contudo, é preciso analisar em que medida os discursos que nos constituem são capazes de nos inserir em práticas discursivas capazes de operar uma sonegação da nossa possibilidade de interrupção das normas estruturantes. É preciso que pensemos em que medida essas dinâmicas nos interditam as possibilidades de reelaborações discursivas que sejam mais afirmativas da vida e mais coerentes com nossa própria existência.

O excerto acima apresenta a afirmação que dentro da perspectiva familiar herdada por este homem a concepção é essa. Diz ainda que essa foi a primeira concepção de homem recebida. O que o excerto não apresenta é a concepção adotada pelo entrevistado: “o que significa ser homem para você?”

Não saberemos.

Preciso destacar que Ariano é um homem autodeclarado homossexual – é esse o lugar a partir do qual seu discurso se apresenta. Mesmo assim, a única concepção de homem que o participante apresenta aqui é aquela que assinala que um homem deve sair de casa para sustentar uma mulher e os filhos que tem com ela – uma concepção, como as outras, permeadas pela heteronormatividade e marcada pela invisibilidade de diversas outras possibilidades.

Judith Butler (2019, 2020) nos aponta alguns caminhos para compreendermos os princípios estruturantes da heteronormatividade. Segundo nos conta, a assunção de atributos masculinos e femininos, assim como a construção da heterossexualidade, ocorre a partir de uma reiteração imperativa baseada na ameaça. No caso dos meninos, cruzar a fronteira dos atributos socialmente demarcados como masculinos (incluindo desejar outros meninos) se apresenta como uma ameaça de rebaixamento – haja visto o valor socialmente atribuído ao feminino. No caso das meninas, cruzar os limites daquilo que é socialmente assimilado como feminino (incluindo desejar outras meninas) é uma ameaça de ascensão à monstruosidade – essas são as figuras da “bicha afeminada e da sapatão fálica” (*sic*), ambas excluídas do espectro da normalidade e da inteligibilidade (Butler, 2019). Ela se pergunta: “essas duas figuras infernais que constituem o estado de punição com o qual a lei ameaça, seriam elas em parte figuras de abjeção homossexual [...] seriam essas figuras as ausências estruturantes da demanda simbólica?” (Butler, 2019, p.180). Tomando por certas as afirmações da filósofa, seria seguro admitir pelo menos um dos motivos pelos quais muitos sujeitos, mesmo aqueles que vivenciam outras formas de sexualidade e de afeto (com o no caso do discurso de Ariano), não desejam ou não ousam desafiar normas estruturantes como a heteronormatividade, mesmo que apenas no campo da reflexão, pois desafiar essas práticas discursivas pode facilmente representar a exclusão e a invisibilidade.

Note-se que, no discurso apresentado pelo entrevistado, não há nenhuma compreensão de homem, exceto aquela que o assinala no contexto da família heterossexual. Mas, onde ficam as outras identidades masculinas que não são heterossexuais? Tomás Tadeu da Silva (2007) nos oferece algumas pistas para pensar aquilo que não aparece no discurso como legítimo e validável. O pensador nos mostra como a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam necessariamente os movimentos de incluir e excluir de maneira hierárquica – dizer o que somos implica necessariamente dizer o que não somos, e ainda, para que possamos ser alguma coisa é preciso que exista aquilo que não somos e que, por isso mesmo, nos confere sentido. O processo de classificação/hierarquização/exclusão mais importante, segue o estudioso, é o que se estrutura em torno das oposições binárias. No caso do discurso em questão, é justamente porque existe a homossexualidade, é justamente porque ela tem sido demarcada como impossibilidade, como aquilo que nem mesmo pode aparecer no discurso, que a heterossexualidade pode ser apontada como norma, como correta e natural. Por isso, no discurso de Ariano, leio que o homem não nomeado é justamente aquele que confere sentido ao homem que recebeu o olhar inteligível: “homem é aquele que é dá o sustento da família,

que garante enquanto a esposa fica em casa cuidando dos filhos” (Ariano, Pedagogo e Historiador).

A quinta formação discursiva que localizei nas entrevistas que compõem este estudo é aquela que assinala o homem como um ser dado pela natureza. Esta concepção de gênero está fundamentada na visão de gênero como universal (Bento, 2006). Nesta maneira de compreender, o gênero nada mais é do que uma interpretação cultural dos órgãos genitais socialmente inteligíveis, de modo que esse campo discursivo poderia ser grosseiramente simplificado pelo enunciado que assinala: homem é quem tem pênis, mulher é quem tem vagina. Neste campo discursivo, o ser homem, mesmo que fruto de um processo de construção, é ainda um ser dado pela natureza – ser homem é pertencer a um sexo que não é o sexo da mulher.

No excerto apresentado abaixo, no qual responde à pergunta pela sua concepção pessoal de homem, Ney, um homem indígena e bissexual que escolheu para si o nome de um artista que desafiou as formas cristalizadas pelas quais o gênero costuma ser pensado, apresenta uma concepção bastante cristalizada a respeito do gênero masculino. Ele afirma:

A gente vê a questão do **sexo, o sexo masculino**. Então, **ser homem é o oposto da mulher**. Mas, em todo caso, hoje tem muitas **confusões na cabeça de muitas pessoas, mesmo sendo homens, buscam... não sei se é um desvio de pensamento pra outras finalidades também, uma definição ou a descoberta de um sentimento, querendo provar algo com outro tipo de sexo também**. Então, acho que essa palavra homem não quer mais dizer aquele homem machão, porque hoje está bem amplo no sentido de várias ideias (Ney, Estudante de Licenciatura Intercultural. Grifo nosso).

O fragmento apresentado acima é bastante heterogêneo. Seus elementos são significativamente conflitantes. No primeiro momento, afirma que o ser homem significa ser do sexo masculino, ser homem é o oposto da mulher. Neste discurso, o significado do ser homem não reside em si mesmo, nem na responsabilidade, nem no trabalho, nem na capacidade de prover, mas em ser do “sexo masculino” e em ser “o oposto do ser mulher”. Nesse discurso, a virilidade se mostra a partir de um movimento diacrítico, um movimento de diferenciação com relação ao ser mulher – diferença que é assinalada principalmente a partir da categoria “sexo”. Lembro que, conforme apontei no segundo capítulo deste estudo, no paradigma universal, o gênero é uma interpretação cultural dos supostos marcadores biológicos. Rememoro ainda que, para essa corrente de estudos, ser homem ou ser mulher é fruto de uma construção social, mas uma construção que se faz sobre uma base supostamente sólida que é a natureza, de modo que, para essa forma de pensar, não se nasce homem, torna-se, porém, para tornar-se homem, é imperativo ter nascido macho.

Demarcada como signatária da concepção de gênero universal, a formação discursiva do homem natural acima apresentada, compreende que homens que se situem longe dos parâmetros por ela mesma estabelecidos, ou seja, que não sejam “o oposto da mulher” e heterossexuais, são confusos ou desviados (“Então, ser homem é o oposto da mulher. Mas, em todo caso, hoje tem muitas confusões na cabeça de muitas pessoas, mesmo sendo homens, buscam... não sei se é um desvio [...]”).

No excerto transcrito abaixo, o entrevistado responde pelas compreensões de masculinidades socialmente partilhadas em seus meios. Gostaria de destacar, nas linhas de sua resposta, a ação da escola na construção de maneiras afirmativas de vivenciar o gênero e a sexualidade. Sabemos que o gênero, conforme a teoria de Butler (2019, 2020), é uma construção plural, um conjunto de práticas performativas que conferem inteligibilidade aos corpos humanos em determinados contextos. Ao contrário do que assume a formação discursiva do homem natural, as masculinidades não têm a ver com corpos que tem pênis, mas, conforme argumentei no segundo item teórico deste estudo, têm a ver com corpos humanos dos quais se esperam ou se exigem determinadas posturas, determinadas condutas, determinadas ações e expedientes. Com base nessas leituras, é possível ver no discurso de Ney o trajeto de uma escola empenhada na construção performativa de sujeitos não homofóbicos, não machistas.

Foi a escola que me ajudou a tirar esse lado machista, para ver outras coisas. Foram os professores que tinham um cuidado e zelo de tirar da mente dos alunos essa questão homofóbica e de preconceito. Mas, de qualquer forma, pela parte dos alunos havia sim [homofobia], muita coisa que vinha por parte das famílias tradicionais. Na verdade, eu percebia que lá tinha **pessoas diferentes** [homossexuais], tinha gente que se escondia, que não se demonstrava, e por parte de outros começavam as risadas: “olha a mariquinha, olha a menininha” (Ney, Estudante de Licenciatura Intercultural).

Em virtude do compromisso demonstrado por algumas sujeitos sociais em desmobilizar os discursos negadores da vida (como no caso das docentes da escola em questão), preciso assinalar que, a noção de masculinidades como práticas performativas que conferem significado viril aos corpos generificados no interior de um determinado quadro de inteligibilidade cultural – conceito que desenvolvi a partir de leituras críticas de Connell (1995), Connell e Messerschmidt (2013) e Bourdieu (2021), é uma formulação que reafirma a capacidade de agência dos sujeitos sociais e que, portanto, celebra todas as forças aliadas.

A teoria da performatividade de Butler, repito, afirma que a materialização do gênero ocorre em virtude da reiteração das normas hegemônicas. A performatividade é um conjunto de práticas discursivas que produz aquilo que nomeia. Essa produção se dá, justamente, em virtude da repetição exaustiva da norma – grosso modo, o gênero é a norma materializada.

Contudo, Butler (2019, 2020) nos mostra que esse processo de identificação compulsória nunca está completo, terminado, acabado. Ocorre que, conforme mostra a pensadora, esse mecanismo de produção forçado da identificação está sujeito às fissuras de seu próprio processo – algo escapa ao poder de reafirmação da norma. Essas identificações incompletas ou imperfeitas são constantemente reconstruídas, reordenadas, contestadas e, eventualmente obrigadas a ceder e a mudar – é nessas fissuras que, o poder que inicia o sujeito é interrompido pelo poder que é ação do sujeito, e que, portanto, abre espaço para o novo. A agência é o hiato na repetição compulsória da norma, é o desejo de operar contra as estruturas, ainda que de dentro delas (Butler, 2018, 2019). Nesse sentido, notar a ação de organizações como essa escola, quando, por meio desses hiatos e dessas fissuras, se põem a propor novas maneiras de interpretar os fenômenos da vida, afigura-se como um sopro de esperança para os dias que estão por vir.

Reconhecer a persistência da formação discursiva do homem natural não é, ou não deveria ser, motivo de estranheza – visto ser essa a concepção mais partilhada socialmente pelo senso comum, por grande parte dos cristãos (que representam mais da metade da população brasileira) e ainda por pesquisas científicas que se debruçam sobre as questões de gênero (como mostrei no Estado do Conhecimento do presente estudo). Leio o apego à noção gênero como produto da natureza como uma mostra do quanto velhas ideias perduram e desafiam violentamente nossas elaborações mais sofisticadas. Não somos seres imanes com relação à natureza: a língua que falamos, as roupas que vestimos, os conceitos que utilizamos, os instrumentos que criamos, os sistemas culturais e religiosos que nos engendram – nada disso nos foi dado pela natureza. É por isso que, conforme nos lembra Foucault (2020a), é preciso empreender o desafio de compreender que nossos corpos e nossos discursos não constituem realidades distintas ligadas por uma relação de continuidade – o corpo é desde sempre marcado pelo discurso naquilo que existe de mais material e de mais vivo.

Por fim, a última formação discursiva que localizei nas entrevistas que me foram concedidas, é a formação discursiva da mulher masculina. No capítulo dois, mostrei que, para Halina Baio (2017), masculinidades e feminilidades não se restringem a corpos que têm pênis ou vagina – dizem respeito a corpos humanos. Com base nessa compreensão, no marco teórico, quando sugeri que as masculinidades fossem apreendidas como práticas performativas que conferem significado viril aos corpos generificados, argumentei que elas não se restringem aos corpos que têm pênis, mas a corpos humanos em que se observa a experiência da virilidade. Minha premissa parece confirmada pelo relato de Belchior, que afirma que sua mãe, em virtude da necessidade de criar sozinha os filhos, era ao mesmo tempo mãe e pai.

Eu fui criado por uma mãe solo. **A gente dizia que ela era mãe e pai** pra ter esse sustento, mas, hoje temos uma perspectiva distinta. **Ela não precisava ser uma mãe e pai, ela era só uma mãe que era capaz de lidar com todas as adversidades, [...]. Ela tinha esse ser homem, por mais que fosse uma mulher, porque ela tinha que nos proteger**, por mais que a gente compreenda que o ser homem não é necessariamente o ser que protege, mas antes, para uma mãe solo, era necessário que ela vestisse essa casca pra ter respeito. **Era preciso ser um homem em uma mulher na sociedade** (Belchior, Estudante de Pedagogia).

No fragmento transcrito acima, é possível observar elementos do discurso do homem responsável e elementos do discurso do homem provedor dispostos sobre uma identidade feminina. O entrevistado nos conta a história amplamente conhecida e comum no Brasil – é a trajetória da mulher que cria os filhos sozinha. Na formação discursiva do homem responsável, a virilidade é manifesta através do expediente da honra, do suprimento das demandas afetivas e morais, já no caso da formação discursiva do provedor, ela se materializa no suprimento das necessidades concretas. Aqui, o suprimento das demandas emocionais e a provisão das necessidades concretas compõem a identidade de uma mulher que assume uma tarefa socialmente interpretada como tarefa de homem: “ela tinha que **ser** esse homem, por mais que fosse uma mulher [...] era preciso ser um homem **em** uma mulher na sociedade” (*ibidem*).

Em outros momentos já apresentados na análise, Belchior se refere à masculinidade como uma “casca” – como algo artificial que os homens vestem para impor respeito diante da sociedade. Esse é o mesmo termo que utilizei para me referir a Dorian Gray, antes de realizar as entrevistas que geraram o material de análise deste estudo. Aqui, enquanto seu discurso se refere à figura materna, essa “casca” aparece no exercício da mesma função de angariar respeito, porém, sobre a identidade de uma mulher que, em virtude de assumir essa “casca”, pode ser interpretada como alguém que responde à demanda social geralmente atribuída a um homem. São inúmeros os casos em que o exercício de determinadas funções ou mesmo certas aptidões, quando vivenciadas por uma mulher, fazem-na ser vista como masculina ou masculinizada: mulheres policiais; lutadoras, jogadoras de futebol e esportistas em geral; mulheres de negócios; assim como mulheres infratoras, motoristas, mulheres que trabalham em serviços considerados pesados, etc.

O discurso apresentado por Belchior sobre a mãe que é pai é indicativo de que sobre um mesmo sujeito podem cruzar-se discursos diferentes e até mesmo polarizados sem que esse sujeito seja absorvido por um ou por outro polos desses diferentes discursos: a identidade da mãe é socialmente interpretada como cercada de docilidade, de feminilidade e de candura; a identidade do pai, por sua vez, é, na maioria das vezes, uma figura que remete ao rigor da lei, a circunspeção, a força e ao distanciamento afetivo. Na figura da mãe que é pai, a feminilidade da mãe não é posta em questão, embora os elementos masculinos sejam investidos sobre ela

de modo a compor um tipo de sujeito que cruza as supostas fronteiras que separam em mundos distintos o masculino e o feminino – se é que ainda seja possível falar em masculino ou feminino em casos como esse.

As seis formações discursivas que analisei acima mostram-se valiosas na medida em que não são apenas discursos que pertencem a determinados indivíduos, mas, por serem amplamente compartilhados, por nortear as principais maneiras pelas quais o ser homem é apreendido socialmente e performativamente construído. Esses discursos podem ainda ser lidos como receituários (isto é, como prescrições sociais que definem, mais ou menos, quais os valores que balizam a masculinidade em um indivíduo – ou seja, como práticas discursivas que disputam os sentidos do ser homem). É com base neste tipo de prescrição normativa que são desconsiderados em suas masculinidades os homens que se constituem a partir de outras formas e valores – isto é, homens que não ostentam valores viris.

Em todas essas formações discursivas, o leitor terá percebido o quanto as diversas formas de masculinidades são construídas e reafirmadas a partir de reiterações sistemáticas – o que confirma a ideia de que as masculinidades, assim como as demais identidades de gênero, podem ser compreendidas como conjuntos de práticas performativas, tal qual mostrou Butler (2019, 2020). De maneira resumida, é possível dizer que, no caso dos homens que entrevistei, essas práticas performativas podem ser mapeadas a partir das seis formações discursivas da seguinte maneira: (1) a formação discursiva do homem viril – na qual a virilidade se mostra através do caráter predatório sexual e socialmente agressivo; (2) a formação discursiva do homem responsável – na qual a virilidade se expressa através da honra, do altruísmo e da nobreza; (3) a formação discursiva do trabalhador – na qual a virilidade aparece através dos feitos físicos do trabalho; (4) a formação discursiva do provedor – na qual a virilidade se revela a partir da capacidade que um homem deve ter de oferecer sustento a uma família heterossexual; (5) a formação discursiva da natureza – na qual a virilidade desponta a partir da diferença que estabelece com relação à mulher e, por fim, (6) a formação discursiva da mulher masculina – onde a virilidade se mostra numa mulher quando esta assume uma demanda socialmente compreendida como masculina.

5.3 Evasão escolar na trajetória dos meninos da escola

Nesse subtópico, almejo refletir sobre como a evasão escolar se apresenta na experiência de vida relatada pelos meninos da escola e investigar os possíveis desdobramentos da construção das masculinidades nesse processo. Para tanto, pretendo levar em consideração

principalmente (1) os motivos da evasão – isto é, mapear as principais causas pelas quais esses homens foram levados a abandonar seus processos formativos; (2) os significados da evasão – ou seja, interpretar o que a evasão significou em suas vidas e o que pode significar na vida de parte dos homens e, por fim, (3) o gênero da evasão – onde vou considerar em que medida a construção do gênero masculino teve preponderância nestes quadros de evasão.

Antes de tudo, cabe chamar atenção para os seguintes elementos: trabalho com homens que superaram o quadro de evasão que vivenciaram e que se formaram, ou agora estudam, em cursos de licenciatura. Como se poderá ver nas linhas adiante, o fenômeno da evasão escolar se afigura para esses homens como momentos de interrupção, como hiatos não programados, mas ainda assim, como quadros superados. Ao lhes perguntar pelos motivos pelos quais decidiram retomar os estudos, quatro deles afirmaram que se identificavam com a proposta formativa da escola e que, nessa direção, retornar era imperativo tão logo quanto fosse possível. A única resposta que difere um pouco das demais é a de João Grilo, que, apesar de também não haver planejado o hiato que vivenciou, alega ter sido seu amadurecimento pessoal que lhe deu forças para insistir na escola, visto que nela residiam as melhores possibilidades de futuro. Em segundo lugar, com exceção de Ney, para quem a docência sempre foi a primeira opção, as licenciaturas não eram um desejo pessoal, mas uma possibilidade de ingressar no ensino superior que, conforme percebem, é um nível educacional capaz de tornar o sujeito mais competitivo em termos profissionais diante de um mercado cada vez mais competitivo. Esses homens, num primeiro momento, queriam se exercer profissionalmente em outros lugares. Contudo, a docência passa a se afigurar como possibilidade justamente em virtude da maior disponibilidade de cursos nos diferentes contextos. É interessante notar que, todos os homens entrevistados relatam que passaram a se identificar com a docência à medida que começaram a estudar, a compreender seus meandros, a vivenciar os estágios etc. Interpreto que, em virtude de a docência ser historicamente associada ao feminino, grande parte dos homens nem sequer a tomam como caminho possível. Somente transposta essa barreira inicial, é que eles passam a se identificar com o ensino.

As cinco entrevistas que me foram confiadas mostram cinco motivos de evasão distintos entre si e que apontam para muitas outras histórias conhecidas por todas nós. Obviamente, inúmeros outros motivos de evasão escolar masculina são possíveis e imagináveis. Essa pesquisa qualitativa, nos moldes do que apontaram Ghedin e Franco (2011), não pretende esgotar o tema, mas analisar um recorte da realidade a partir de um olhar específico e mostrar possibilidades para investigações. Também não parto do pressuposto de que os motivos aqui analisados podem ser decupados em toda a complexidade das histórias

que esses homens viveram. Mas sem dúvidas, em alguma medida, são pistas significativas para o mapeamento das causas de evasão dos homens, já que foram apresentados por esses mesmos homens como sendo os seus motivos principais. Eles são: (1) a necessidade apresentada pela formação compulsória de uma nova família; (2) a necessidade de honrar com a responsabilidade que se espera do homem para com a família em que nasceu; (3) a imposição de corresponder à expectativa de uma tradição familiar sobre a figura do homem; (4) a experiência da violência escolar e (5) a experiência da violência urbana.

Como mostra do primeiro motivo – a necessidade apresentada pela formação compulsória de uma nova família – destaco o excerto da entrevista de Belchior: trata-se de um jovem gay de 17 anos, residente de uma cidade pequena do interior de Pernambuco, que se viu obrigado a interromper seus estudos (juntamente com seu então companheiro de 19 anos que também evadiu) em virtude da assunção da homossexualidade e, principalmente, da configuração compulsória de uma nova família. Ele conta o seguinte:

No ano de 2018, eu tinha 17 anos e me **assumi homossexual** pra minha família. E tudo bem pra minha família, **desde que eu continuasse estudando**. Como eu me assumi homossexual e já parti para um relacionamento, foi tudo muito rápido. Nisso, a mãe do rapaz disse que não aceitava ele e aí **a gente teve que sair de casa**, não por minha mãe, minha mãe preferia que eu ficasse em casa. No entanto, a mãe dele disse “ou você vira homem ou você sai da minha casa” e, de fato, **a gente escolheu sair**. Ele com 19 anos e eu com 17, **saímos de casa e começamos a morar juntos**. O pai dele dando pensão pra ele e minha mãe me dando pensão, a gente passou a morar com 500 reais em uma casa em Catende. A gente se assumiu em 2018 e fomos morar junto em janeiro de 2019. Eu estava no segundo ano e ele também. Pra nos mantermos em Catende, tivemos que trabalhar, foi por isso que eu optei por evadir durante seis meses. Mas, eu também tive apoio da escola, eu fui pra EJA e consegui recuperar (Belchior, Estudante de Pedagogia. Grifo nosso).

Conforme o excerto apresentado acima, uma nova família se formou por força das circunstâncias – circunstância que tem um nome: homofobia. Apesar do acolhimento por parte de uma das famílias das quais partiam – para quem estudar mostra-se um valor almejado, a rejeição por parte da outra família foi determinante para que os dois jovens tivessem que interromper seus trajetos formativos no ensino médio.

A violência de motivação homofóbica é clara: “ou você vira homem ou você sai da minha casa” – é o discurso amplamente compartilhado que retira a masculinidade dos homens gays e os demarca como abjetos (Butler, 2019). Essa não é uma história particular, ela é ainda recorrente. É a história de muitos homens gays. Contudo, muito longe de desejar representar a homofobia explícita do caso em questão como um elemento desimportante, quero chamar atenção para outros elementos dispostos no excerto apresentado, bem como nesse tipo de história de maneira geral.

Segundo percebo, a necessidade de interromper os estudos para sustentar uma família que se formou a partir dos movimentos inesperados da vida é um capítulo na história de homens de diversas orientações sexuais e de diversas experiências de gênero, não somente dos homossexuais e dos cisgêneros. Pense-se na infinidade de rapazes adolescentes que vivenciam a gravidez com suas companheiras e, por isso, são forçados a largar a escola e arranjar um trabalho que lhes possibilite sustento imediato; pense-se naqueles que transitam em termos de gênero e, expulsos de casa, vão buscar apoio junto a outros/as excluídos que os acolhem desde que possam contribuir com as despesas do lar; pense-se, em casos como o relatado, ou seja, nas histórias em que um rapaz é expulso de casa em virtude de sua família não aceitar sua orientação sexual e seus afetos. Evidentemente, diferenças profundas marcam a formação compulsória de família formadas por dois homens. No caso de homens heterossexuais, a formação compulsória poderá tirá-lo da escola, mas não colocará sua masculinidade em questão, uma vez que se compreende que ele está “no caminho natural”, tendo sido apenas precoce. No caso das famílias formadas por dois homens, além desses desafios, eles terão ainda suas masculinidades questionadas. Contudo, em todos esses casos, é a necessidade de sustentar uma família que se formou de forma compulsória que se constitui como impedimento de dar seguimento ao projeto formativo da escola – seja essa expulsão motivada por razões homofóbicas ou não.

O segundo motivo de evasão relatado nas entrevistas foi a necessidade de honrar com a responsabilidade que se espera de um homem para com a família em que ele nasceu. Quando perguntado pelos principais motivos que o levaram a deixar a escola, João Grilo aponta para a necessidade de atender as expectativas postas sobre ele – expectativas que o obrigavam a trabalhar sem possibilidade de conciliação com a escola. Segundo o fragmento transcrito a seguir, nas vezes em que se viu obrigado a decidir entre os estudos e o trabalho (na educação básica e na educação superior), foi levado a optar pelo trabalho em virtude das necessidades imediatas.

Primeiro, foi **conciliar a rotina trabalho e escola**, porque quando você vem de classe baixa, ou média baixa, quando você precisa trabalhar para se manter ou para cumprir o que o pessoal dizia que é **papel de homem, de ser o provedor**. Então, muitas vezes eu parei por isso daí, **por não conseguir conciliar trabalho e estudo**. Saía muito tarde do trabalho, não dava tempo de chegar, aí quando **vai passando o tempo, você vai desmotivando e você vê “poxa, vou reprovar, então é melhor desistir logo”**. Então, desisti da escola diversas vezes por isso – começava, entrava agosto, setembro desistia. Aí, no outro ano, a mesma coisa de novo. (João Grilo, Estudante de Física. Grifo nosso).

A necessidade de conciliar a rotina de trabalho com a escola é uma exigência de classe. Mas não é possível ignorar o quanto o marcador de gênero acentua essa demanda no caso de

peças que vivenciam o gênero masculino (como discutiremos a seguir). O extrato transcrito assinala pertencer ao homem o “papel do provedor”. Esse “papel”, por sua vez, revela-se fonte de esgotamento físico e emocional por parte dos que são impelidos a assumi-lo e, por fim, mostra-se como um dos elementos centrais na produção da evasão escolar masculina.

Chamo atenção para o medo, bem como para a certeza eminente do fracasso, sobre o qual falávamos no início deste estudo a partir dos textos de Carrito e Araujo (2011) e Silva (2018). “Poxa, vou reprovar, então é melhor desistir logo” (João Grilo, Estudante de Física). Estamos diante do imobilismo do qual falei momentos atrás. Um processo formativo não é um jogo onde se ganha ou se perde, o aprendizado independe de um documento que atribui nota aos indivíduos. Contudo, como se vê no excerto acima, o aprendizado enquanto processo não se apresenta como um valor conhecido – o valor almejado é ser aprovado “ser aprovado”, é ganhar. Assim, diante da certeza de que não será “campeão” neste jogo viril da escola, mas, poderá ainda ser assimilado como incapaz, como improficiente, como burro – esse sujeito prefere desistir.

A obrigação de corresponder à expectativa de uma tradição familiar posta sobre a figura do homem é o terceiro motivo apontado como causa de evasão masculina nos relatos que compõem esse estudo. Na narrativa de Jake Peralta (já apreciada no subtópico anterior), honrar a expectativa familiar tomou a forma de dar continuidade ao legado profissional de seu pai, e foi o motivo principal de seu afastamento da escola.

A depender da família em que você vive, esse conceito vai ser muito forte e a **expectativa** em você vai ser maior ainda. Então, quando meu pai morreu, **havia uma expectativa sobre mim, pra eu continuar o trabalho dele e continuar o trabalho dele sozinho era praticamente impossível**, então, por isso, eu vivi esse quadro de evasão em que passei dois anos fora da escola (Jake Peralta, Estudante de Física. Grifo nosso).

Essa é a história conhecida das famílias que têm um negócio próprio ou uma tradição laboral. Ao invés das expectativas serem depositadas sobre os estudos do menino como uma das possibilidades de realização pessoal e profissional – ou mesmo sobre as aptidões que constrói, sobre os interesses que apresenta – são lançadas sobre um trabalho familiar já consolidado e que, portanto, passa a ser visto como caminho mais seguro e confiável. Certamente, a provisão ou a participação ativa na renda familiar tem uma grande relevância, mas é possível ver que nesta causa de evasão instaura-se o discurso no qual o homem é realizado por seu trabalho – por isso, a centralidade que essa experiência angaria para si na história de tantos homens conforme mostraram Sócrates Nolasco (1993) e Berenice Bento (2015).

Na trajetória de Jake Peralta, foi a morte do pai que acabou construindo o cenário onde a evasão foi necessária, mas são numerosas as histórias onde a segurança oferecida por uma fonte confiável de dinheiro cria o mesmo resultado. Mostra disso é o relato de Ariano, que afirma:

Fomos fazendo isso [afastar-se da escola] quando fomos ficando adolescentes, por conta da gente mesmo. Queríamos ter nosso dinheiro, nossa autonomia, então fomos procurando formas de ganhar dinheiro e isso foi afetando nossos estudos (Ariano, Pedagogo e Historiador).

Mostrei no início deste estudo que, conforme apontavam Artes e Carvalho (2010), outros elementos (que não apenas o trabalho) deveriam ser investigados em sua relação com o processo de evasão escolar dos homens. As pesquisadoras argumentaram que, caso fosse o trabalho o único fator de impacto no maior índice de evasão dos homens, esses números deveriam ser menos discrepantes no caso de homens e mulheres que evadiram e não trabalham, o que não acontece – homens são a maioria que evade, mesmo considerando pessoas que não trabalham. O estudo das pesquisadoras, assim como o de Luciano Ferreira da Silva (2018) mostra que os homens entram no mercado de trabalho mais cedo que as mulheres e são a maioria que compõe a força de trabalho no Brasil. As autoras mostraram que muitos estudos anteriores consideraram que a maior composição masculina no mercado trabalho era uma resposta satisfatória à questão de por que os homens evadem mais, não se tratando assim de uma questão de gênero. Mas, se os homens são a maioria componente do mercado de trabalho brasileiro e se são os primeiros a entrar neste mercado, certamente, estas são questões de gênero.

Por um lado, temos os discursos que associam a mulher ao lar – as práticas discursivas que insistem em determinar arbitrariamente a construção sujeitos do gênero feminino pautada na fragilidade, na dependência financeira e emocional, no ideal de maternidade etc. Por outro lado, o reforço da identidade do homem forte, viril, provedor, independente, trabalhador. O estudo de Silva (2018) nos mostra que um número expressivo de mulheres demonstra esforço significativo em associar trabalho, estudo e as outras funções socialmente demarcadas como femininas, como as atividades do lar e a criação dos filhos (tarefas mais executadas por elas que por eles), compondo, assim, a tripla jornada tão apontada pelos movimentos sociais feministas. Assim, a pergunta principal deveria ser por que os meninos, mais do que as meninas, prejudicam-se na escola em função do trabalho? Ou mesmo, por que mais eles do que elas pensam em trabalhar, ou priorizar o trabalho em detrimento da escola? O autor conclui, por conseguinte, que o trabalho também se coloca como uma tecnologia de gênero – o menino não vai trabalhar somente por conta do salário, por uma necessidade financeira –

exatamente isso o que vemos em discursos como os de Jake Peralta e de Ariano. O dinheiro é certamente um elemento, mas não o único e nem o principal. Segundo afirma o estudioso, o menino vai trabalhar para se fazer “mais homem”. Trabalhar é compreendido socialmente como uma forma de ser homem, é uma forma de ser reconhecido como tal.

O quarto motivo de evasão que localizei é aquele que aponta para a experiência da violência que ocorre em ambiente escolar. Sabemos que o ambiente escolar não é livre de contradições, pelo contrário, é um lugar de ambiguidades – espaço de aprendizagens e de afirmação da vida, mas por vezes é também o lugar onde essas contradições e violências são reproduzidas e legitimadas. Mostramos no início deste estudo que os homens estão significativamente mais imersos em quadros de violência que outros sujeitos OMS (2002). No relato de Ariano, a violência gordofóbica recorrente (caracterizando-se, portanto, como *bullying*) foi um dos elementos apontados como mais importantes em seu quadro de evasão. Ao lado da sistemática violência escolar, que nega diversas masculinidades (inclusive as gordas e homossexuais como a do caso em questão) e que acaba por marcar a escola como um lugar onde não se deve permanecer, temos no relato a constituição de um ambiente de convivência masculino, que acaba por se configurar como uma possibilidade de exercício menos regulado das masculinidades.

Eu ia para a escola sozinho e **no meio do caminho tinha um fliperama**. Então, eu deixava de ir para a escola para ir para o vídeo game, não todos os dias, eu até passei em algumas matérias, mas acabei sendo reprovado por falta, por não ir à escola. Eu sofria na época, eu nem contava em casa, mas havia um *bullying* [...] **O universo [do fliperama] era masculino sim, era um ambiente de liberdade** porque ali dentro rola, além do jogo, a comunicação, os xingamentos a disputa, um ambiente comparável ao do futebol, um ambiente de disputa: “quem joga melhor, quem ganha naquele jogo, quem não perde a ficha” [...]. **A escola é normatizadora, na escola você vai seguir regras, entrar, sentar, ficar calado, não pode faltar, você tem as obrigações de cumprir com trabalhos**, as provas, respeitar os professores, manter o ambiente organizado [...]. **A escola é um lugar chato onde você tem que estar sempre cumprindo um convívio que é controlado por outras pessoas**. Meu irmão não fez faculdade, ele **terminou o ensino médio à força**, mas quando ele se viu ganhando um salário e podendo fazer as coisas dele sem pedir nada, sem pedir dinheiro ao pai ou a mãe, podendo sair com os colegas, ele trabalhava de mecânico, **então, ele saía da oficina e ia pra um bar, logo na adolescência** (Ariano, Pedagogo e Historiador. Grifo nosso).

“No meio do caminho tinha um fliperama”. Neste discurso, a escola é descrita como um lugar chato, um lugar de negação, um instrumento de normatização, um espaço onde você vai para cumprir regras arbitrárias, para ser interditado, onde sobeja a proibição, um território artificial onde as relações são mediadas por outras pessoas que controlam todos os movimentos. O discurso de Ariano parece quase repetir, palavra por palavra a frase com a qual abri esse estudo – se a escola é um lugar onde a realização não acontece, é também onde não se deve permanecer por muito tempo. O fragmento transcrito acima alude a uma escola onde

a violência sistemática, somada aos aspectos negadores que destaquei, repele o menino. Fala também de outro lugar onde há outros tipos de violência, disputas e conflitos, mas que curiosamente parece lugar de celebração e não de negação. Esse lugar, como na resposta de Ariano, pode ser o fliperama, mas também pode ser o bar – que substitui a universidade na segunda parte do relato – também esse um ambiente onde as relações são menos reguladas.

Minha análise, baseada nas entrevistas de maneira geral, e principalmente nesse excerto é a seguinte: a força e a violência, que têm sido elementos recorrentemente utilizados na construção das mais diversas formas de masculinidades que conhecemos, entram em conflito com a força cerceadora com a qual a escola trata as relações, os corpos e os movimentos da vida dentro de seus muros. Como resultado, temos que, os meninos, que são criados para demonstrar força, que são reiteradamente moldados a serem indóceis, que têm sua violência autorizada pelos mais diversos dispositivos machistas de produção do gênero, que são sistematicamente convidados a usar a força e premiados por usá-la, usam essa mesma força para se rebelarem contra a própria escola – assim, um dos desdobramentos deste conflito de forças é que os meninos são levados a deixar a escola.

Nesse sentido, pergunto: que instrumentos usaremos para reconstruir as masculinidades de modo que elas não precisem se rebelar contra a escola? Ou ainda: a partir de quais valores seria possível reconstruirmos os espaços escolares de modo que, ao invés lugares de cerceamento onde a realização não acontece, pudessem se converter em espaços de possibilidades, em lugares de celebração e de abertura onde a máxima que vigora é a afirmação da vida?

A última causa de evasão que localizei nas entrevistas aqui apresentadas é a experiência da violência urbana. Esse é um outro momento em que os marcadores de classe tentam direcionar os rumos das trajetórias dos sujeitos oriundos das camadas populares. Além dos inúmeros empecilhos que muitos homens encontram com relação à adaptação ao espaço escola – uma vez que são construídos a partir de valores que conflitam com as exigências da escola – os homens, como quaisquer sujeitos oriundos das classes populares, a depender de onde residam, irão enfrentar o problema da violência urbana. A entrevista de Ney nos mostra esse tipo de vivência, na qual um estudante se vê obrigado a descontinuar seus estudos em virtude de cenários de violência.

Quando eu fui estudar, eu tinha nove anos por **questão de dificuldade**. Lá, só tinha escola para sete anos. Mas eu já fui alfabetizado, minha mãe era professora e ela já me alfabetizou. Então, terminei a quinta série eu tinha quatorze anos. **Não havia transporte escolar** naquela época porque eu morava no interior e **trabalhava** com meu pai na roça, passei dois anos parado em casa. Então, fui [morar] na casa de uma tia minha [...]. **Então, a gente teve que trabalhar**. Houve uma **crise de violência na**

minha cidade, a gente teve que parar de estudar pra não morrer na bala, fiquei dois anos em casa, por causa da violência. Não foi só eu, vários outros alunos tiveram que voltar para suas aldeias (eu sou de aldeia). Isso foi entre 2000 e 2001 (Ney, Estudante de Licenciatura Intercultural. Grifo nosso).

O excerto da entrevista transcrito acima conta sobre uma crise de violência motivada pela disputa de terras. O que se vê é uma série de dificuldade que culmina em um quadro de evasão motivada pela violência urbana. Na entrevista integral, o entrevistado alega ter entrado na escola tardiamente em virtude de questões financeiras. Depois disso, houve uma dificuldade advinda da falta de transporte escolar, seguindo a necessidade de conciliar estudos e trabalho (infantil) e, por fim, a necessidade de sair da escola para não “morrer na bala”. À primeira vista esse caso não se mostra contornado pela categoria gênero – deixemos em suspenso essa questão, voltaremos a ela a seguir.

Com relação aos possíveis significados da evasão escolar elaborados a partir do relato dos meninos da escola, começo por afirmar que em nenhum deles a saída da escola foi uma opção planejada ou decidida intencionalmente. Em todos os casos a evasão ocorreu por força das circunstâncias que a impuseram de maneira compulsória, algo muito próximo aos parâmetros destacados por Célia Ratusniak e Carla Clauber da Silva (2022): Belchior evadiu em virtude da necessidade de trabalhar para sustentar a si mesmo e a seu companheiro, João Grilo evadiu para que pudesse oferecer apoio e sustento a sua família, Jake Peralta para dar seguimento ao trabalho do pai, Ariano pelo *bullying* e por descobrir um espaço de realização masculina fora da escola e Ney em virtude da violência urbana de seu contexto social.

Não aparece nas entrevistas que analisei o elemento tranquilidade com relação à evasão – ela consta como um momento agônico em todos os discursos, como momento de falência, de desvio, como momento em que não se pode fazer nada, como imposição da vida que desconsidera os anseios individuais, enfim, como momento de hiato, como chamei na discussão teórica sobre a evasão dos homens. Mesmo em casos como o de Ariano, que considera a escola um lugar chato, o espaço educativo ainda é visto como uma necessidade a ser cumprida e como possibilidade de realização em determinados âmbitos, de modo que ser excluído desses espaços significa ter suas possibilidades de realização reduzidas.

Na transcrição apresentada abaixo, a evasão se mostra a partir da ideia de “ficar para trás” – essa premissa pode ser enquadrada na infinidade de enunciados que compõem o discurso do homem fracassado (o homem que não deu certo, o homem que não conseguiu, o homem que não venceu, etc.). Destaco mais uma vez o quanto a lógica do jogo perpassa as compreensões compartilhadas pelos homens – nesta lógica, ou se ganha ou se perde, mas não se levam em conta a maneira como as estruturas sociais influenciam nas trajetórias dos sujeitos,

os trajetos individuais, a biografia de cada um, as dificuldades oriundas da forma como os marcadores de subalternidade posicionam as experiências pessoais. Destaco ainda o quanto esse tipo de vivência pode se mostrar como fonte de sofrimento e de adoecimento para os homens que a experienciam de maneira dramática.

Eu sabia que os estudos eram o caminho em que eu iria conseguir alguma coisa e eu não poderia me dispersar. Eu sabia que meus amigos já estavam estudando muito pro ENEM, que iam adentar na faculdade e eu ia continuar sendo **o gay que evadiu da escola, que não concluiu o ensino médio e que não vai entrar na faculdade e isso seria um enquadramento terrível pra mim**, eu nunca fui assim, eu sempre busquei os estudos. Aí eu disse “não, isso não vai interromper meus estudos, minha vida [...] **Eu adoeci muito nesse período**, tanto psicologicamente quanto fisicamente, **mais em virtude da sexualidade que da evasão. Mas também [da evasão]**, porque eu via meus amigos indo para o terceiro ano, com farda de terceiro ano e eu não estava. [Eu] adquiri dermatite atópica, meu corpo todo estourou, eu tive que me afastar até da EJA, mas eu entendia que a EJA era o caminho pra eu me formar junto com os meus colegas, pra não ficar atrasado um ano [...] eu tô na EJA, já aconteceu isso comigo, vendo maus amigos na graduação e eu **ficando para trás**, não posso mais (Belchior, Estudante de Pedagogia. Grifo nosso).

Ficar para trás é uma ideia que automaticamente remete à corrida, à competição, à vitória e à derrota – os estudos de masculinidades abundantemente mostraram o quanto a lógica da competição tem importância na construção das masculinidades. Neste caso, acreditar-se no lugar do perdedor foi fonte de adoecimento – ver seus amigos caminhando enquanto se percebe parado foi causa de sofrimento físico e psíquico. Portanto, evadir da escola – isto é, ser expulso compulsoriamente do ambiente escolar pelas circunstâncias – significa para certos homens ficar para trás, chegar por último ou não chegar.

No fragmento de entrevista de João Grilo apresentado abaixo, a evasão também compulsória aparece como interdição de diversas possibilidades profissionais. Seu relato nos conta que ele não voltou para dentro dos muros da escola, concluiu o ensino médio mediante a possibilidade oferecida pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Apesar de a evasão no ensino superior não ser meu objeto de estudo, chamo atenção para o fato do que ela pode significar na vida de muitos homens. Conforme disse no item reservado à discussão teórica da evasão, a possibilidade de ascensão social possibilitada pelo ensino superior, bem como as possibilidades de desenvolvimento da consciência política, que é objetivo deste nível de formação, se veem postas em questão caso o sujeito não conclua sua formação básica nos níveis anteriores de formação.

Eu olhei assim: “já estou com mais de trinta anos, sem nenhuma formação acadêmica”. **O mercado de trabalho muitas vezes exige** línguas, exige “N” cursos de graduação. Eu já perdi várias oportunidades por não haver concluído uma graduação. Essa não é a primeira graduação que eu comecei [...] **A minha gestora disse pra eu optar entre trabalhar ou estudar porque não dava pra fazer os dois. É muito fácil quando a pessoa é formada, é líder de um setor, dizer isso pra quem não tem uma formação.** Então, optei pela minha formação [...]. Nesse tempo, fiz um tecnólogo de logística, mas aí passei aqui na UFPE na Licenciatura em Física,

como aqui é gratuito [...] vou fazer de tudo para que eu consiga terminar. Estou no quarto período. (João Grilo, Estudante de Física. Grifo nosso).

Evadir aparece, quase sempre, como um fenômeno que representa a incerteza, a incapacidade e a falência. No fragmento transcrito acima, nota-se que não ter uma formação acadêmica é algo que demarca o sujeito como inferior diante de um mercado de trabalho exigente, portanto configura-se como um mecanismo de produção da insegurança profissional. É ainda um meio de produção da subalternidade – perceba-se o lugar elevado a partir do qual a gestora do relato apresenta as possibilidades que o sujeito tem para dar seguimento à sua própria vida: “[...] a minha gestora disse pra eu optar entre trabalhar ou estudar porque não dava pra fazer os dois” (*ibidem*). Nessa ilustração, a pessoa formada situa-se em condição de vantagem com relação à pessoa que não possui formação – essa vantagem ganha ares de exclusão quando uma pessoa se posiciona de modo a apresentar para a outra as possibilidades que essa segunda tem em virtude da (não) formação que possui – é um desdobramento do discurso da meritocracia.

Por fim, é preciso analisar o gênero da evasão escolar – isto é, investigar se, e de que maneira, o gênero se mostra enquanto um elemento importante na composição destes quadros. Já sabemos que os homens evadem mais em termos numéricos e em todos os níveis da educação formal (Artes e Carvalho, 2010; Sacarro, França, Jacinto, 2019; Silva, 2018) – esse é o pressuposto desse estudo. Mas o que a produção do gênero masculino tem a nos dizer sobre a evasão nestes casos relatados?

Uma das perguntas que compõem o roteiro da entrevista semiestruturada indaga se os homens que participaram do estudo consideram que algum elemento ligado ao universo masculino teve preponderância em sua história de evasão. Por um momento, cogitei eliminar essa pergunta por considerar que, de alguma maneira, ela poderia induzir as respostas obtidas. Experimentei fazer essa mesma pergunta a homens do meu ciclo de amizades que vivenciaram a evasão e muitos deles responderam que não havia relação entre a evasão e as masculinidades em suas histórias. Contudo, no desenvolvimento das conversas, o elemento masculinidade se mostrava não somente influente, mas central em quase todos os casos. Assim, decidi manter a pergunta e analisar suas respostas frontalmente.

No caso das cinco entrevistas que realizei, dois homens consideram que evadiram por serem homens, dois consideram que a construção das masculinidades não teve influência nenhuma em suas histórias de evasão e um deles admite que a influência existe, mas não afirma que ela foi central em seu hiato. Apresento cada uma das respostas abaixo e referendo a

compreensão de que a construção das masculinidades foi um elemento central dentre as causas de evasão em todas as histórias relatadas.

A primeira resposta a ser analisada é a de Belchior. Como vimos, o rapaz teve de sair de casa em virtude da formação compulsória de uma família. Quando perguntado se considera que algum elemento ligado ao universo masculino teve preponderância em sua história de evasão, o participante responde da seguinte maneira:

Influenciou bastante, porque se eu tivesse sido um homem hétero, se eu tivesse me envolvido com uma mulher, eu não precisaria ter saído da minha casa e aí, a escola iria funcionar tranquilamente durante esses dois últimos anos. Essas questões sociais de enquadramento foram de suma importância para que eu sáísse da escola. Foi central (Belchior, Estudante de Pedagogia. Grifo nosso).

Na sua leitura, o participante considera que ser um homem gay foi o motivo central pelo qual precisou evadir. Segundo compreende, se fosse um homem heterossexual não seria impedido de vivenciar a escola. Obviamente, não foi a homossexualidade que o impediu de vivenciar a escola, mas as a escolha que ambos tiveram de fazer frente à homofobia de uma das famílias. Argumentei acima que muitos rapazes de outras orientações sexuais vivenciam episódios parecidos em virtude de serem obrigados a formar uma família (seja pela gravidez, pela desaprovação dos pais ou por um conjunto de motivos), mas isso não significa negar o caráter homofóbico do caso em questão, nem significa dizer que, eliminada a valoração homofóbica, a história teria sido a mesma. Belchior teve seu processo formativo interrompido por ter de arcar com as adversidades impostas a um tipo desprestigiado de homem – a um homem gay.

Para Jake Peralta, ser homem também foi o motivo central de sua evasão. Ele se viu na obrigação de assumir o negócio do pai. Mesmo que o estudante de física negro e heterossexual não tenha vivenciado a experiência da subalternização homofóbica, o caráter normatizado de sua orientação sexual não foi o suficiente para mantê-lo dentro dos limites da escola, justamente em virtude de outras práticas discursivas que disputam socialmente os significados do ser homem – no caso em questão, a formação discursiva que assinala o homem exclusivamente como o trabalhador. Quando perguntado se considerava que algum elemento ligado ao universo masculino teve preponderância em sua evasão, responde o seguinte:

Foi por ser homem. Minha família tinha uma expectativa em mim: “você é homem, você vai trabalhar, já trabalhava e agora vai trabalhar mais, porque é o seu papel. Você mora numa casa, você é homem, seu papel é sustenta-la”. Foi justamente por conta disso (Jake Peralta, Estudante de Física. Grifo nosso).

Aqui, o discurso que assinala o homem como aquele que precisa trabalhar, como um ser para o qual o trabalho é ontológico, funcionou como um mecanismo de expulsão compulsória.

Portanto, para Jake Peralta, a evasão foi motivada por ele ser enquadrado em uma compreensão de homem que não se realiza nos estudos, mas no trabalho, independentemente de esses serem os seus próprios anseios ou as demandas sobre ele depositadas.

A resposta de Ariano é um pouco mais complexa: o pedagogo e historiador não afirma explicitamente que algum elemento ligado ao universo masculino teve preponderância em seu quadro de evasão, mas assinala como masculino o lugar onde se refugiou do espaço de negação que a escola foi para ele. Além disso, o espaço de refúgio que encontrou em meio a outros meninos é o segundo elemento a ser mencionado entre os motivos de sua evasão, o primeiro elemento foi o *bullying* que, conforme sabemos têm gênero: é masculino (Menegotto, Pasini e Levandowski, 2013).

Se eu for pegar na consciência, **o fliperama não era um ambiente feminino**. Aquele local era um ambiente **cheio de meninos**, você não via meninas entrando no espaço do vídeo game. Quem ia pra lá não era as meninas, aquele era um universo masculino. Primeiro porque os jogos eram futebol, jogos de luta, jogos de super heróis como Deus da Guerra, Príncipe da Pérsia – homens que eram assassinos, guerreiros. O universo era masculino sim e era um ambiente de liberdade porque ali dentro rola, além do jogo, a comunicação, os xingamentos a disputa, um ambiente comparável ao do futebol, um ambiente de disputa: **“quem joga melhor, quem ganha naquele jogo, quem não perde a ficha** (Ariano, Pedagogo e Historiador. Grifo nosso).

A análise possível da resposta de Ariano é que ele se retirou da escola em virtude da violência que sofria recorrentemente e que se refugiou em um ambiente de convívio masculino, onde sua masculinidade não parecia tão negada em virtude de sua constituição física. Na escola, era reduzido à figura do menino gordo através de apelidos desumanizadores (baleia, rolha de poço - *sic*). No fliperama, havia outros elementos através dos quais sua masculinidade tinha possibilidades de afirmação: os jogos de luta, os jogos de super-heróis, o mundo fantasioso dos assassinos e guerreiros por trás das telas onde um homem não é somente aquele que pega mulher, ou briga com os outros, mas “aquele que joga melhor, que ganha naquele jogo, aquele que não perde a ficha”, em uma evidente estimulação à competitividade como exercício da masculinidade.

Por fim, em duas das respostas obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas, o universo masculino não é apontado como motivo preponderante dos casos de evasão. Diante da pergunta sobre evasão e o universo masculino, João Grilo responde que “Teoricamente não [não tem preponderância]. Por que eu desisti pelo fato de precisar trabalhar para poder ajudar em casa” (João Grilo, Estudante de Física) e Ney responde da seguinte maneira: “Acredito que se fosse uma mulher na minha situação teria também de parar. Houve muitas mulheres que tiveram também de parar (Ney, Estudante de Licenciatura Intercultural).

João Grilo precisou interromper seus estudos para contribuir financeiramente em casa – e ajudar sua mãe e seu irmão mais novo diante da separação e posterior falecimento do pai. Em sua resposta, o motivo de sua interrupção foi a necessidade de trabalho e não algo ligado ao ser homem. Já na história de Ney, foi a violência urbana que o impediu de estudar por dois anos. Para ele, caso fosse uma mulher o resultado seria o mesmo, tanto que muitas mulheres tiveram que parar. Se as respostas dos sujeitos afirmam que os motivos não diziam respeito ao universo masculino, por quais meios eu afirmo que o foi nos dois casos?

Primeiramente, afirmo que uma análise adequada de determinadas estruturas sociais pressupõe um leque de aportes teóricos específicos que não estão imediatamente dados ao alcance das pessoas que não se dedicam à compreensão dessas estruturas discursivas. Nesse sentido, começemos por analisar o discurso de João Grilo, levando em consideração a existência das estruturas discursivas machistas que até aqui tenho tentado destacar.

Sua resposta afirma que não há elementos ligados ao universo masculino em seu quadro de evasão. Porém, quando perguntado pelos motivos que o levaram a deixar a escola ele responde da seguinte maneira: “Primeiro foi conciliar a rotina trabalho e escola, porque quando você vem de classe baixa, ou média baixa, você precisa trabalhar para se manter ou para cumprir o que o pessoal dizia que é **papel de homem, de ser o provedor**” (João Grilo, Estudante de Física. Grifo nosso). A resposta de João grilo assinala que o ser homem não teve preponderância em seu hiato – o motivo foi a necessidade de prover, mas em momento seguinte assinala que prover é a exigência socialmente assinalada como “papel de homem”.

Em outro momento de suas respostas, João Grilo assinala que os homens são mais relapsos com relação à sua própria formação se comparados às mulheres. Afirmou também que os homens demoram mais a amadurecer. Segundo afirma, as mães compartilham com a filhas certos olhares críticos a respeito de suas próprias histórias – movimento que ele não percebe por parte dos homens.

Pedi que ele me falasse mais sobre isso e sua análise foi a seguinte:

O homem demora mais a amadurecer, as mulheres amadurecem mais cedo [...]. Tipo, “a mulher é mais do lar” não no sentido de ser escrava do lar. A mulher tem a **responsabilidade de filhos**, de ser mãe, existe a responsabilidade do pai e da mãe. Mas no caso da mulher, eu acredito que o que a mãe passou, o que a vó passou, o que as outras passaram, elas põem na cabeça das filhas que aquilo não é legal: “olha isso já aconteceu comigo e isso não é legal”. Já o pai, não. **O pai é mais largado, os filhos em si, o homem em si é mais largado**, então, acredito que por isso a gente age dessa forma [...]. Então, muitas mães chegam pra suas filhas e dizem “olha, sua função aqui é estudar, então estude que o resto eu me viro. Eu e seu pai estamos aqui pra lhe ajudar, mas não quero que você abandone a escola como eu abandonei” [...] [No caso dos meninos], tem aquele velho negócio de que **o homem tem que prover e tem que correr atrás, então o filho abandonar é mais comum e mais aceito que uma filha**. Então, muitos pais pensam assim “não, minha filha...”, mas o filho está largado, o filho tanto faz como tanto fez pra ele (João Grilo, Estudante de Física. Grifo nosso).

Perceba-se que, no discurso acima, o homem aparece com um ser que demora mais a amadurecer, mas o próprio excerto dá conta de responder quais seriam os possíveis motivos desse amadurecimento tardio. A “mulher”, segundo afirma, é confrontada com a possibilidade de filhos em um mundo onde parece que os filhos só representam responsabilidade para a mãe – essa é uma prática discursiva que parece pressioná-las a pensar a respeito de si mesmas. Seguindo, as mães refletem criticamente em relação a sua própria história e não querem que as filhas passem pelo mesmo que elas passaram. Mas, e os homens? Não se importam que seus filhos reproduzam suas trajetórias de percalços? Segundo o discurso do homem provedor – conforme se vê no fragmento transcrito acima – não importa: o homem tem que prover, este é o imperativo. Conforme mostrei ao teorizar o não saber sobre si, o discurso de João Grilo afirma que não é preciso que o homem reflita criticamente sobre sua própria história. Inclusive, parece implicitamente sugerido ser preferível que ele não o faça, o homem só precisa ser capaz de prover, tem que “correr atrás”. Logo, para o menino, evadir é mais comum e mais aceito que para as meninas.

Portanto, avalio que, apesar de sinalizar que o universo masculino não foi preponderante em seu quadro de evasão, seu discurso, se devidamente lido, mostra que o foi – já que ele mesmo considera que evadiu para cumprir com o “papel” social que se espera de um homem e que, por ser um homem, a evasão é um dado comum e aceito, já que o homem “é mais largado”.

No caso da Narrativa de Ney, é possível ver a preponderância de elementos ligados ao universo masculino de maneira mais clara, apesar de menos direta. Segundo suas respostas já apreciadas acima, o estudante precisou se ausentar da escola em virtude de uma crise de violência que sua cidade enfrentou. Ele afirma: “a gente teve que parar pra não morrer na bala [...] acredito que se fosse uma mulher na minha situação teria também de parar. Houve muitas mulheres que tiveram também de parar” (Ney, Estudante de Licenciatura intercultural). Meu motivo para afirmar que a maneira com a qual temos construído os homens teve preponderância nesse caso não é outro senão repetir que, segundo os números apresentados pela OMS (2002), a violência no Brasil tem gênero – é masculina.

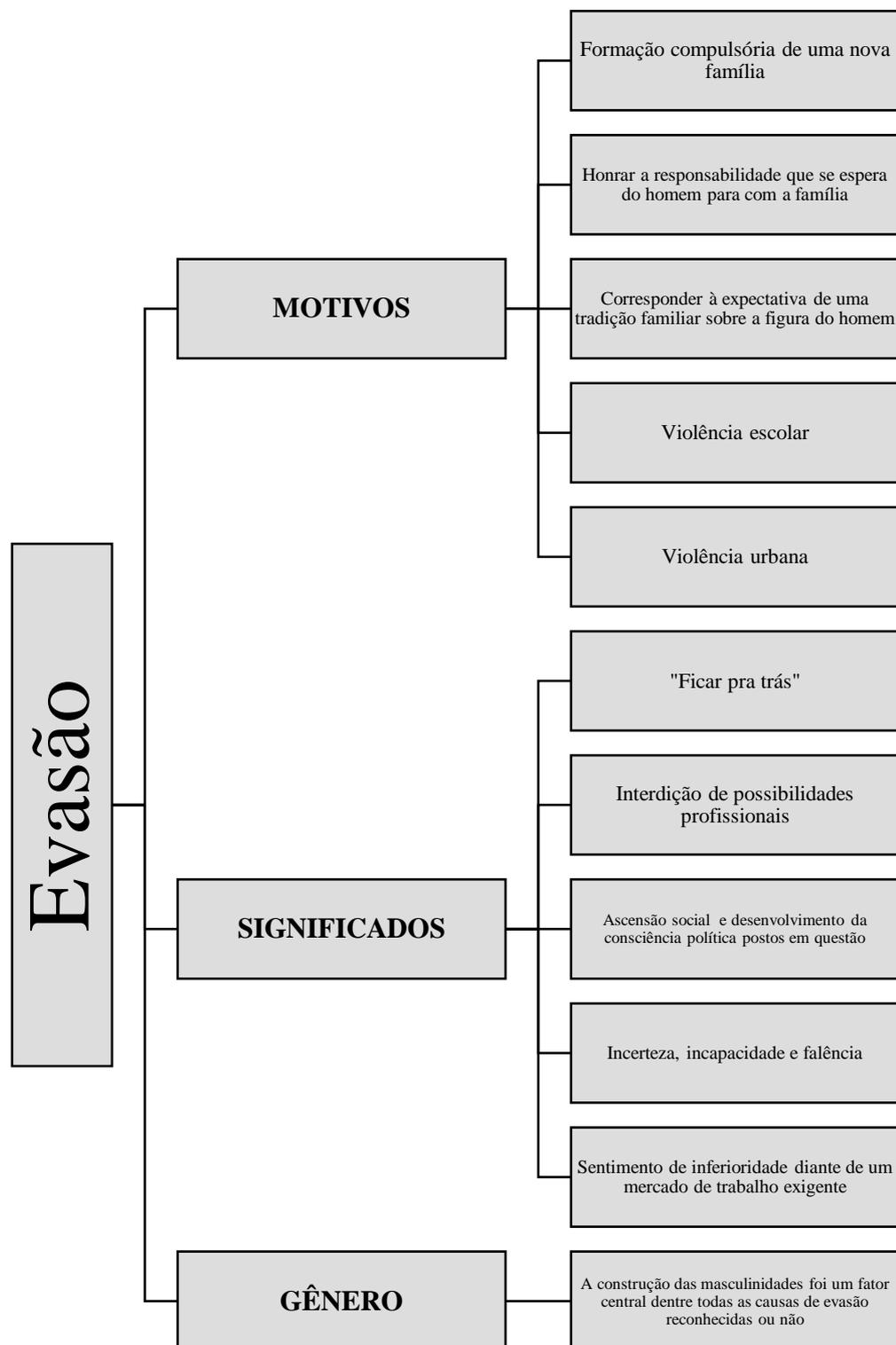
No início deste estudo, mostrei que os homens são maioria em todas as categorias de mortes violentas no Brasil – são maioria entre os homicídios, entre os acidentes fatais e entre os suicídios. Esse dado está presente no Atlas da Violência que utilizei em minhas análises (IPEA, 2020), mas também se encontra em todas as edições anteriores sem nenhuma exceção. Em consonância com os dados do IPEA. Sócrates Nolasco (2001) mostrou que violência no

Brasil é bastante heterogênea sob diversos aspectos, ela atinge de maneira desigual pretos e brancos, pobres e abastados, moradores de zonas nobres e das periferias, heterossexuais e sujeitos de sexualidades dissidentes. Mas, se existe um marcador que parece ter sempre o primado numérico entre aqueles que mais matam e mais morrem, é o gênero: a violência no Brasil tem gênero, ela é homem.

Assim, julgo estar em condições de sustentar que, se a violência brasileira é um problema que têm gênero, por conseguinte, faz sentido assinalar que, em casos como o de Ney, a forma violenta como temos construído as masculinidades teve preponderância em seu quadro de evasão – caso recorrente em que ir à escola acaba por se caracterizar como risco de vida, uma realidade de muitos recortes do Brasil.

A imagem apresentada na página a seguir (figura 7) sumariza a discussão empreendida neste último tópico da análise.

Figura 7 - Evasão escolar masculina na trajetória dos meninos da escola



Fonte: O autor (2024).

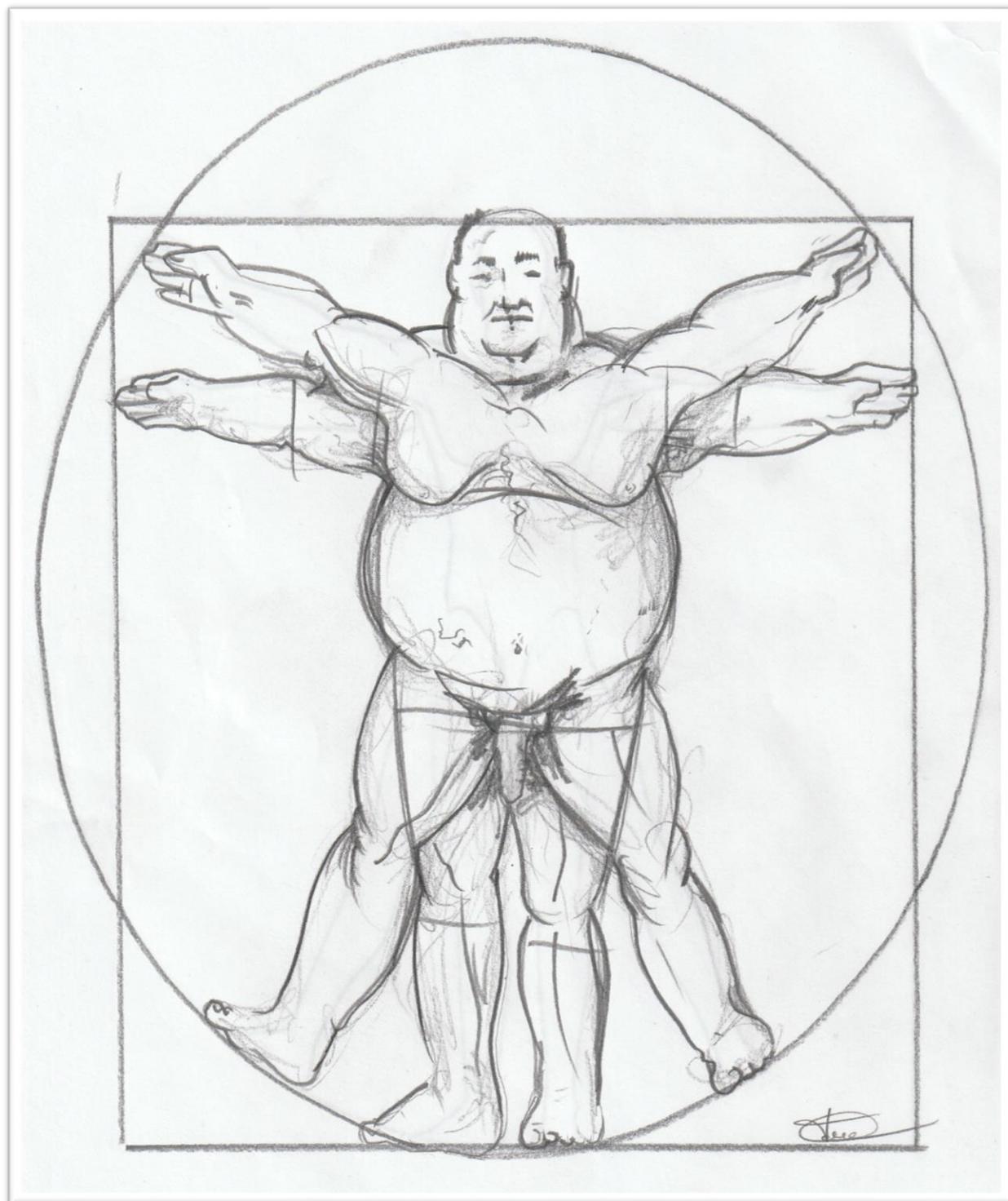


Figura 8 - *Ecce homines n° 6*. 3&6b sobre A4. Tássio Willker.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar às palavras finais deste estudo, é preciso rememorar a pergunta que me trouxe até aqui, de modo a tentar respondê-la. Não é sem resistência que enfrento essa imposição – as respostas me desagradam, na realidade, sempre desconfio delas. Em coerência com o que escrevi ao longo de todo o texto, me conforto ao assinalar para mim mesmo que é possível interpretar as respostas como possibilidade para outras perguntas, como pontos de partida para outras inquietações, e não como palavras finais, regimes de verdades coextensíveis a todos os lugares. Nesta perspectiva, respostas são muito mais tensões que respostas propriamente ditas. Assim, ambiciono que minhas respostas ou tensões aqui apresentadas possam servir de ponto de partida para novas investigações sobre os meninos da escola, sobre seus silêncios e hiatos (que também são, na realidade, os meus). Como já disse, desejo propor que o tema se inflame, de modo que sejamos capazes de perceber as maneiras problemáticas como temos construído as masculinidades no Brasil, sobretudo no que diz respeito à educação formal de meninos, de rapazes, de homens.

A pergunta que conduziu este estudo até aqui foi a seguinte: que elementos, associados à construção das masculinidades, têm contribuído com o quadro de evasão escolar dos homens na cidade de Caruaru-PE?

Para respondê-la, vou atender sistematicamente aos objetivos específicos, de modo que ao final, a resposta pareça coerente em relação ao trajeto analítico desenvolvido.

Na busca por atender ao primeiro objetivo específico (mapear as principais formações discursivas atribuídos ao ser homem pelos estudantes com histórico de evasão escolar matriculados ou egressos de cursos de licenciatura na UFPE-CAA em Caruaru-PE), percebi que estas são seis. Em todas elas, a virilidade, que se mostrou um elemento importante no que diz respeito à inteligibilidade que marca socialmente os sujeitos masculinos ou masculinizados, aparece de forma notável e, em cada uma delas, ela se revela a partir de diferentes expedientes. Elas são: (1) a formação discursiva do homem viril; (2) a formação discursiva do homem responsável; (3) a formação discursiva do trabalhador; (4) a formação discursiva do provedor; (5) a formação discursiva da natureza e, por fim, (6) a formação discursiva da mulher masculina.

Na formação discursiva do homem viril, a virilidade é manifesta a partir da construção de um caráter predatório sexual, mas também forte, de voz empostada e agressivo. Essa formação discursiva assinala que um homem deve parecer homem – isto é, deve ser forte, deve se impor, deve olhar quando uma mulher passa. De acordo com ela, os homens que não se enquadram nessa lógica terão suas masculinidades questionadas e isso poderá lhes causar sofrimento psíquico. Na formação discursiva do homem responsável, a virilidade se expressa

através da honra, da nobreza dos feitos louváveis. Vi nessa formação discursiva um eco reelaborado dos valores da cavalaria andante – ordem medieval na qual um homem nobre emprega a força de seu braço na proteção dos oprimidos. Nessa reelaboração contemporânea, um rapaz, geralmente o filho mais velho de uma família sem pai, precisa suprir as demandas materiais e simbólicas de sua família – principalmente essas últimas. Na formação discursiva do trabalhador a virilidade é demonstrada pelos feitos físicos do trabalho. Nessa formação discursiva, onde ser homem é ser ontologicamente realizado pelo trabalho, é possível perceber resquícios da cosmovisão judaico-cristã, na qual o trabalho marca o homem como um ser independente capaz de sustentar a si mesmo a partir do suor de seu rosto. Na formação discursiva do provedor a virilidade é assumida a partir da capacidade que um homem precisa ter de oferecer sustento a uma família heterossexual. Esta formação discursiva pode ser ilustrada a partir das conhecidas imagens da pré-história na qual um “macho” se põe a lutar contra as feras para que possa prover o sustento de sua fêmea e de sua prole. Na formação discursiva da natureza a virilidade reside nas diferenças observadas entre os corpos que são socialmente lidos como corpos de homens e corpos de mulheres. Nessa formação discursiva biologizante, o significado do ser homem reside em se afastar diacríticamente das mulheres a partir das diferenças que se diz haver entre os corpos. Por último, na formação discursiva da mulher masculina a virilidade é atribuída a uma mulher quando esta assume uma demanda socialmente compreendida como masculina. Esta é a formação discursiva que assinala como masculinas ou portadoras de masculinidades as mães solas, as mulheres esportistas, as mulheres violentas, aquelas que se exercem em profissões ditas masculinas, etc.

Na busca por atender ao segundo objetivo que propus (elencar as principais causas de evasão escolar ligadas à construção social das masculinidades dos homens matriculados ou egressos de cursos de licenciatura do Campus do Agreste UFPE-CAA em Caruaru-PE), percebi que essas causas são: (1) a formação compulsória de uma nova família; (2) a necessidade de honrar com as expectativas familiares depositadas sobre a figura de um homem; (3) a imposição para que se corresponda a determinados anseios profissionais; (4) a violência que ocorre na escola; (5) o encontro com espaços que representam mais possibilidades de realização do masculino que a escola e (6) a violência urbana.

Mostrei que a formação compulsória de uma nova família ocorre quando um rapaz, seja em virtude de sua sexualidade (neste caso específico a homossexualidade), seja por causa de um quadro de gravidez que vivencia com sua companheira ou por outros motivos, precisa deixar sua casa e trabalhar de modo a sustentar a si mesmo e seu/sua cônjuge no contexto da nova família que formam a partir de uma necessidade que se impõe. Nestes casos, se o estudo

e o trabalho forem inconciliáveis, por motivos óbvios, o rapaz se decidirá pelo trabalho. Ao primeiro olhar, pode-se argumentar que essa também é a realidade de muitas mulheres, sobretudo as que engravidam. Não encontro motivos para argumentar em sentido contrário, mas é preciso perceber que os casos têm contornos diferentes: é sobre o homem que incide o discurso do provedor, é do homem que se diz que tem de ser forte e honrar com a responsabilidade de ser o chefe de uma família, de modo que a evasão motivada pela imposição de se tornar o pilar de uma família tem contornos específicos no caso do gênero masculino – quer seja este homem heterossexual ou não.

A necessidade de honrar com as expectativas familiares depositadas sobre a figura de um homem nos fala sobre os casos em que, excluída a figura do pai, o filho mais velho é impelido a assumir o papel de “chefe da família”. Sem ignorar sua importância, afirmo que a necessidade de suprir as demandas materiais não é o elemento principal aqui, mas a obrigação de ser o homem que protege, o homem que cuida, o homem que é obrigado a “crescer” para ser “pai de seus irmãos”, além de provedor material e moral de sua família. Chamo a atenção para o fato de que as diferentes classes provavelmente vivenciarão esse fenômeno de modos distintos, uma vez que, no caso dos meninos financeiramente mais abastados, somente os aspectos morais pesarão. Esse é um discurso conhecido, já que é tão recorrente entre as classes populares. Em muitos desses casos, a necessidade de corresponder às demandas do homem se reverte em impedimentos de ordem prática e em esgotamento psíquico.

A imposição para que se corresponda a determinados anseios profissionais é o típico caso (também conhecido) de quando um rapaz precisa dar continuidade ao legado do pai. Amplamente documentado pelo cinema e pela literatura, essa história é aquela em que um homem é obrigado a abrir mão de seus anseios individuais em nome de um destino que foi previamente desenhado para ele. Mostrei, a partir do caso analisado, que, muitas vezes, o menino não se realiza pessoalmente no exercício dessa profissão, embora seja muito difícil resistir às expectativas e imposições depositadas sobre ele. É em virtude desses “destinos” previamente elaborados que muito meninos são retirados do processo formativo vivenciado na escola.

A violência que ocorre na escola, o *bullying*, também é causa de evasão dos meninos. Obviamente, esse não é um fenômeno restrito a homens. Contudo, conforme mostrei, a maioria dos abusadores, assim como suas principais vítimas, são do gênero masculino. Esse é tipo de caso em que a sexualidade, a raça/cor, as citações de gênero, os marcadores de classe, a constituição corporal e diversos outros marcadores são usados principalmente pelos meninos para descredibilizar as masculinidades de outros meninos, bem como para desumanizá-los de

modo geral. A violência escolar masculina, nestes casos, transforma a escola num lugar onde os meninos não podem ser afirmados como homens.

Se por um lado, em virtude da lógica da normalização que a rege, a escola se transforma em lugar de negação de diversas possibilidades de ser homem, por outro lado, lugares onde, em virtude da regência da lógica do jogo, a regulação é menos cerceada e onde as possibilidades do ser homem são maiores se erigem para além dos muros da escola. Este é o caso dos campos de futebol, dos fliperamas, dos bares; é o caso dos espaços de socialização onde os meninos podem recorrer a expedientes de maior liberdade e onde têm mais elementos a partir dos quais suas masculinidades podem ser afirmadas.

Por fim, analisei o caso em que é a violência urbana que se mostra como motivo central da evasão. É o caso de muitos contextos sociais que parecem inalcançados pelas políticas públicas de segurança, onde ir para a escola significa desafiar a violência e a própria morte. À primeira vista, esse motivo não se apresenta como ligado à construção das masculinidades, mas, preciso lembrar que são os homens os protagonistas em todos os tipos de violência especificados pela OMS. A violência no Brasil tem gênero – é homem e, portanto, a violência urbana que impede rapazes e outros sujeitos de frequentarem a escola é também um problema de gênero, um problema da construção do gênero masculino.

Na tentativa de atender ao penúltimo objetivo específico, (apresentar os principais motivos pelos quais estes homens com histórico de evasão escolar, decidiram e/ou conseguiram retomar os estudos) notei que, para todos eles, a evasão foi uma interdição forçada – isto é, não foi um momento planejado de suas vidas, de modo que isso significa dizer que eles desejavam retornar aos estudos tão cedo quanto possível. Nas entrevistas realizadas, o motivo de retorno mais frequente é a identificação com os estudos, além da noção de que a escola representa a possibilidade de mobilidade social. Em vários momentos a escola aparece como caminho que precede o ensino superior – já esse nível de formação, por sua vez, é representado como aquele que possibilita a construção de um perfil profissional diferenciado e competitivo para o mercado de trabalho. Foi a possibilidade de ascensão social, isto é, de “ter uma vida melhor”, que fez com que esses homens insistissem na retomada de seus estudos.

Outro motivo apontado é o amadurecimento. Em um dos relatos, o entrevistado alega que conforme foi amadurecendo, foi também tomando consciência de que não chegaria muito longe sem os estudos, de modo que isso o instigou a insistir na educação básica. Assinalo ainda que três, dos cinco entrevistados recorreram a modalidades distintas de formação no Ensino Básico que não o Ensino Regular – dois deles a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e um

deles o ENEM. De modo que essas modalidades alternativas se mostraram aliadas à superação de evasão desses homens que, de outro modo, teriam maiores dificuldades de conclusão.

Na busca por atender ao último objetivo específico (identificar os motivos pelos quais estes homens escolheram os cursos de licenciatura para dar continuidade aos seus estudos no ensino superior) percebi que, em quatro dos cinco casos, as licenciaturas não foram necessariamente uma escolha, mas uma possibilidade que se apresentou.

Na primeira entrevista, temos o caso de um rapaz que queria qualquer curso de maior prestígio social, como Engenharia ou Direito – embora alegue jamais ter se identificado pessoalmente com essas áreas. Contudo, dadas as condições de sua realidade financeira, e em virtude de ser aprovado no curso de Pedagogia pela Universidade Federal, optou por fazer o ingresso. A identificação, porém, não tardou a vir, de modo que o estudante alega que essa é a profissão na qual ele quer se exercer profissionalmente no futuro. Esse é mais ou menos o caso de três dos quatro últimos entrevistados: um deles iniciou três cursos superiores e não conseguiu terminar por questões financeiras – razão que não se aplica nos cursos das Universidades Federais que são gratuitos e oferecem diversas bolsas de permanência; o seguinte, que estuda Licenciatura em física, optou pelo curso por ser, segundo ele, o mais próximo do que ele realmente queria (astronomia), e o quarto fez licenciatura em História e em Pedagogia porque eram os cursos disponíveis em seu contexto (Belo-Jardim e posteriormente Caruaru). Somente um dos entrevistados alega que sempre se identificou com a docência e, mesmo se não fizesse o curso que faz (Licenciatura Intercultural) faria outra licenciatura, fosse filosofia ou outro curso das humanidades.

Por fim, na tentativa de responder à pergunta condutora de maneira sucinta, afirmo que os principais elementos, associados à construção das masculinidades que mais têm contribuído com o quadro de evasão escolar dos homens na cidade de Caruaru são três: (1) a necessidade de honrar os parâmetros estabelecidos pelos discursos de masculinidades; (2) as formas de violência escolar que destituem os meninos do *status* de homens e (3) a noção de que o homem se realiza muito mais em outros espaços que na escola.

Em todas as entrevistas que compõem esse estudo, percebi a importância que os homens atribuem a se encaixar no que chamei de formações discursivas das masculinidades.

Ser reconhecido como coerente com essas formações discursivas – isto é, ser em alguma medida reconhecido como viril, responsável, trabalhador, provedor e macho – significa ser reconhecido como homem. Mostrei, nas discussões teóricas que os gêneros (e, por isso, as masculinidades) são modos de ser socialmente inteligível, são práticas que conferem inteligibilidade aos seres humanos. Assim como é necessário ter um rosto, um nome, uma

nacionalidade, uma língua para ser inteligível (para ser possível), é preciso também ter um gênero que se possa distinguir, sem o qual, o indivíduo não terá sua humanidade plenamente reconhecida – gênero é um dispositivo que confere existência inteligível aos seres humanos.

Se ser coerente com um gênero é ser inteligível, isso significa dizer que, subverter ou ignorar suas regras pode significar a exclusão e a invisibilidade. Por isso, nas entrevistas que analisei, a coerência para com os discursos das masculinidades aparece como primordial para um homem, visto que a incoerência com esses discursos pode significar para ele mesmo a inexistência. Ocorre que, em muitos casos, para manter a coerência com esses discursos, os homens preferem se retirar do espaço educativo: nem sempre é possível exercer a virilidade na escola, visto ser esse um espaço artificial altamente regulado no qual, embora, por vezes, se estimule a competição, assim como o caráter predatório sexual e violência masculina, esses mesmos elementos podem resultar em punições; nem sempre é possível ser o suporte emocional de uma família, ser o homem da casa, e ser um bom aluno – de modo que o medo do fracasso, somado à certeza eminente deste, fará com que muitos homens prefiram se retirar eles mesmos; nem sempre será possível arcar com a extenuante tarefa de ser o provedor material de uma família ou honrar o legado de um pai sem, com isto, colocar a educação formal em questão. Visto que, segundo as práticas discursivas que analisei, são esses os elementos que socialmente conferem sentido a um homem, muito mais que a educação formal, eles evadem.

Em três dos cinco casos que estudei, os homens tiveram suas masculinidades violentamente questionadas dentro dos muros da escola. Não é coincidência serem estes os casos de homossexuais e bissexuais. Os dois heterossexuais entrevistados não tiveram suas masculinidades questionadas na escola, já os dois homossexuais e o bissexual a tiveram. Somente esses dois homens heterossexuais não foram compelidos a mentir sobre si mesmos na escola, aos outros três, restaram as estratégias de camuflagem e de invisibilidade tão conhecidas pelos sujeitos de sexualidades dissidentes. Mas, o marcador sexualidade é não é o único elemento a colocar as masculinidades em questão dentre os discursos analisados: ser gordo, ser delicado, ser gentil e se identificar com os estudos também são motivos suficientes para que os meninos pareçam menos viris em seus contextos e diante de seus colegas. Em uma das entrevistas, a constituição corporal é causa de ridicularização, desumanização e subsequente *bullying*. O quadro de *bullying* torna a experiência escolar impossível de ser vivida e impossível de ser nomeada. Deste modo, a escola se apresenta como uma arena na qual diversos elementos podem ser causa de desvirilização e, por conseguinte, de inexistência. Por isso, eles evadem.

Por último, ao lado das demandas extenuantes e inconciliáveis com a vida escolar postas pelos discursos das masculinidades e ao lado da violência de que são alvo, em virtude de vivenciarem formas desautorizadas e desprestigiadas do ser homem, percebo haver em muitos dos discursos a noção de que outros lugares, que não a escola, apresentam maiores possibilidades de realização para pessoas do gênero masculino – lugares onde os meninos percebem ter mais elementos a partir dos quais podem ser afirmados como homens. Estes lugares de realização são regulados pela lógica do jogo, de modo que se constituem perante meninos e rapazes como espaços menos ordenados e menos ansiogênicos que a escola. Bares, fliperamas, espaços dedicados à prática de esportes, locais de trabalho onde vigora a lógica da camaradagem, enfim, lugares direcionados a sociabilização masculina se mostram para os rapazes como lugares de maior liberdade, onde há mais elementos disponíveis a partir dos quais se afirmar. Nestes espaços, se o menino não é bom de briga, se não é bom de bola, se não deseja as meninas, pode se afirmar homem sendo bom em jogos eletrônicos de luta, em jogos de esportes, em beber, em ser camarada, em contar vantagem – a lógica do jogo, imersa no onirismo da ludicidade, abre possibilidades que são difíceis de imaginar a partir da lógica disciplinadora vivenciada pela escola.

O que acontece nestes casos é que a maneira violenta com que temos construído os rapazes entra em choque com a força do processo normatizador proposto pela escola. A escola é ambivalente, produz conhecimento, permite a criação de laços de amizade, é um espaço de descobertas e afirmação, mas é também um dispositivo de produção da normalidade, sendo suas regras praticamente incompreensíveis para grande parte das crianças e adolescentes. Suas normas regulam e cerceiam os movimentos do corpo, o volume da voz, a pulsão violenta das emoções, os desejos sexuais. Enfim, a escola é um espaço de docilização. Controversamente, fora e dentro de seus muros, os meninos estão sendo construídos a partir do discurso que assinala que serão validados como homens à medida que seus corpos demonstrarem agressividade, que falarem de maneira empostada, à medida que ignorarem os próprios sentimentos, que demonstrarem um caráter predatório sexual. Enfim, quanto mais indóceis forem, mais homens serão considerados. Portanto, afirmo que a escola proíbe nos rapazes os elementos performativos que a sociedade e ela mesma premia, por isso eles evadem.

Portanto, afirmo serem esses três os principais elementos, associados à construção das masculinidades que mais têm contribuído com o quadro de evasão escolar dos homens.

Onde estão os meninos da escola?

Essa é, na realidade, a primeira pergunta proposta por este estudo e é também uma pergunta que não pode ser adequadamente respondida. Esse questionamento me atravessou

enquanto cursava pela segunda vez a quinta série do ensino fundamental. Durante uma chamada feita em um dos meses próximos ao meio do ano, a professora percebeu que somente eu, dentre os demais meninos, ainda respondia: “presente”. Ao chamar pelo nome dos outros meninos, a multidão respondia: “desistente”.

Onde estão os meninos da escola?

Foram todos embora, só resta um, tomara que ele consiga terminar esse ano. Alguns desses meninos estavam trabalhando na feira local. Outros tentavam se tornar homens nas oficinas mecânicas de seus pais. Outros ainda se tornaram os números do Atlas da Violência que mencionei. Alguns poucos tiveram a sorte de resistir até serem contemplados pelas políticas públicas que começaram a ser desenvolvidas a partir de 2003, como as Políticas Afirmativas do Ensino Superior.

Mas, onde eles estão? Conseguiram voltar para a escola? Havia sentido para eles retornar? Optei por trabalhar nesta pesquisa com homens que superaram a evasão escolar e cursaram ou cursam o ensino superior na Universidade Federal de Pernambuco. Mas onde estão os meninos que não voltaram para a escola? Para onde vão os meninos que não retornam? Essas são as perguntas que mais me inquietam e também aquelas que não posso responder – é preciso fazer as pazes com aquilo que não é possível saber.

Comecei este estudo com a afirmação de que os altos índices de evasão escolar dos homens, tanto no Brasil como em outros lugares do mundo, indicam que, ao invés de se constituir como espaço de construção das diversas possibilidades de afirmação da vida, a escola tem se apresentado, para um número significativo desses sujeitos, muito mais como arena de disputa, como gabinete judiciário, como dispositivo de formatação e de docilização, enfim, como espaços nos quais a realização não acontece. Procurei demonstrar os principais motivos pelos quais a escola se apresenta para tantos homens como lugar onde não se deve permanecer.

Cumprida essa parte da tarefa, faz-se necessário que sejamos capazes de elaborar coletivamente estratégias de superação deste quadro.

Esse movimento, contudo, extrapola os limites imediatos deste estudo, mas certamente ficará à disposição das pessoas que virão depois de mim e que assumirão o compromisso de desenvolver reflexões e ações proponentes de práticas pedagógicas, de um tipo de escola e de novas configurações de homens que sejam mais afirmativas da pedagogia, da escola, dos próprios homens e da vida. Os movimentos feministas têm eloquentemente demonstrado, por todos esses anos, o quanto a construção dos homens tem sido tóxica e prejudicial para toda sociedade. A partir desse pressuposto, afirmo que enquanto não empreendermos coletivamente

o desafio de propor maneiras menos tóxicas de vivenciar o masculino, enquanto não formos capazes de mostrar aos próprios homens o quanto eles mesmos são violentados pelas formas como as masculinidades têm sido construídas, de modo a engajá-los nessa tarefa, nossas chances de sucesso serão exíguas. É esse o motivo pelo qual me esforcei tanto para demonstrar o quanto os próprios homens são prejudicados pelos ideais de masculinidade que perseguem e que lhes são apresentados como única possibilidade de existência. Foi esse o motivo pelo qual, ao longo de todo o texto, elegi reiteradamente a afirmação da vida como parâmetro de avaliação de todas as normas: o machismo não é afirmativo da vida – nem mesmo da vida dos homens.

Muitas perguntas ficaram em aberto – deixo-as como pistas para quem quiser continuar, são aberturas para que os que vierem depois façam perguntas melhores.

Afirmei que as masculinidades, onde quer que se exerçam, são práticas discursivas altamente reguladas. Sustentei que, se não se é masculino o suficiente para certos espaços, também não se é feminino o bastante para outros. Deixo para quem vier depois a tarefa de investigar quais são as práticas discursivas que determinam porquê e quais masculinidades são adequadas para certos espaços e quais são interditáveis e ininteligíveis.

Mostrei que, em situações de conflito escolar, muitos meninos julgam indigno de um homem recorrer a terceiros em seu favor. Lembrei que recorrer a terceiros para que as situações de conflito sejam devidamente mediadas é necessariamente aquilo que se exige de qualquer pessoa que se mantenha dentro dos limites da lei. Indiquei que, nesta prática discursiva, provavelmente esteja a semente do homem agressivo que faz “justiça” com as próprias mãos. Ofereço para quem vier depois a tarefa de investigar genealogicamente a construção do “homem justiceiro” – em que medida, a obrigação de se defender sozinho poderá influenciar na construção da identidade do homem justiceiro?

Mostrei que a invisibilidade é uma estratégia de sobrevivência amplamente utilizada por homens que vivenciam, em alguma medida, a experiência da subalternidade. Argumentei que, para eles, talvez seja preferível existir na clandestinidade a não existir. Torço para que quem vier depois se interesse por investigar essas estratégias e seus desdobramentos na saúde mental de homens subalternos – ninguém deveria ser obrigado a existir na invisibilidade.

Mostrei que, frente à necessidade de serem validados pelo discurso do homem bem-sucedido, muitos homens se formam e se exercem profissionalmente em profissões que, apesar de serem prestigiadas, não os realizam pessoalmente. Chamei carinhosamente esses homens de pedagogos interrompidos. Deixo para quem vier depois a tarefa de mensurar numericamente esses pedagogos interrompidos – quantos são? Onde estão? Quais práticas discursivas produziram sua interrupção? É preciso investigar em que medida os lugares de prestígio

profissional masculino são, simultaneamente, lugares de prisão e de negação da vida dos homens.

Por fim, para nós, pessoas dedicadas à compreensão dos fenômenos educativos, as perguntas mais urgentes a se fazer a respeito dos homens e de suas tensões dentro dos muros da escola são aquelas cujas tentativas de resposta nos levaram da superação de um problema à formulação de novos problemas – a problemas maiores, mais difíceis, mais distantes, problemas cujo esmero em sua superação forcem a escola a caminhar em direção à afirmação maior, onde todas as vidas sejam legítimas. A vida, em seu curso inescapavelmente problemático, sempre nos leva em direção ao desconhecido que nos desafia. Assumir o desafio de solucionar os problemas contemporâneos da vida e, assim, ser capaz de entregar chaves de leitura potentes para as novas gerações que nos chegam, deveria ser imperativo para as pessoas que assumem a carreira de pensar a educação. O mesmo se pode dizer da escola: é preciso que a compreendamos e que a melhoremos cada vez mais, que a transformemos em um espaço de maior realização, um espaço onde se possa demorar confortavelmente, pois, caso não seja um espaço amplo de realização, a escola se converterá em um dispêndio infértil de energia e vitalidade – um lugar onde não se deve permanecer.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Mirian; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003. ALMEIDA, J. A. F. et al. *Agroecologia*. Ilhéus: Ceplac/Cenex, 2003.
- AGUIAR JUNIOR, José Durval. **Professores de bebês: elementos para a compreensão da docência masculina na educação infantil**. 2017, 124p. Dissertação [mestrado em educação] – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **Nordestino: a invenção do “falo” – uma história do gênero masculino (1920-1940)**. 2ª ed. São Paulo: Intermeios, 2013.
- ALVES, Josué. E. D; BELTRÃO, Kaizô. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 136, p. 125-156, jan./abr. 2009.
- AMARAL, Marcos Martins do. **Dimensão subjetiva da masculinidade: significações de homens gays sobre o papel da escola no processo de construção da masculinidade**. 2019, 243 p. Dissertação [mestrado em educação] – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
- ANDRADE, Mário de. **Macunaína, o herói sem nenhum caráter**. 2ª ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2016.
- ARENDDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARTES, Amélia Cristina Abreu; CARVALHO, Marília Pinto de. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade? **Cadernos Pagu** Campinas – São Paulo, nº34, jan-jun, 2010.
- BAIO, Halina Hauber. **Masculinidades dissidentes no Cinema e as instabilidades inerentes às identidades**. 2017, 138p. Dissertação [mestrado em ciências Sociais] – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- BASTOS, Maria Helena Camara. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). **Cadernos de História da Educação**. vol.15, nº 2. P. 743-768. 2016.
- BAPTISTA, Rafael Ferraz. **Discurso de gênero no espaço escolar: quais referências de masculinidades**. 2019, 216p. Dissertação [mestrado em educação] – Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2019.
- BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Roseane. Abandono e evasão no Ensino Médio no Brasil: magnitude e tendências. In: Instituto Unibanco (org) **A crise de Audiência no Ensino Médio: Coletânea de artigos produzidos para o seminário realizado em 4 e 5 de dezembro de 2008** – São Paulo. São Paulo. 2008, páginas: 7-42.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo Sexo: a experiência vivida**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2016.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond. 2006.

BENTO, Berenice. **Homem não tece a dor: queixas e perplexidades masculinas**. 2ª ed. Natal: RN: EDUFRN, 2015.

BOGÉA, Arthur Furtado, **Discurso de gênero no espaço escolar: quais referências de masculinidades**. 2019, 216p. Dissertação [mestrado em educação] – Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2019.

BOGES, Juliana Rosa Alves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; MASSA, Nayara Poliana. Análise do discurso na pesquisa em educação: possibilidades e limites. **Cadernos da Fucamp**. V. 20, nº 48, p. 65-76/2021.

BONIFÁCIO, Gabriel Hengstemberg. **A profissionalização do docente masculino da educação infantil: inserção, estabilidade e atravessamentos**. 2019, 121p. Dissertação [mestrado em educação] – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRITO, Leandro Teófilo de. **Enunciações de masculinidade em jovens atletas de voleibol: leituras em horizonte Queer**. 2018, 227p. Tese [doutorado em educação] – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico]** – Brasília: Inep, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar, 1998. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br>> acesso em 07/08/2023.

BRASIL. Constituição de 1824, art 179, inciso 32. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm> acesso dia 08/08/2023.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96. Brasília: MEC,1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm acesso dia 08/08/2023.

BUTLER, Judith. Sex and Gender in Simone de Beauvoir's Second Sex. **Yale French Studies**, n. 72, Simone de Beauvoir: Witness to a Century, pp. 35-49, 1986.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: os limites discursivos do sexo**. São Paulo: N-1 Edições; Crocodilo Edições, 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

BUTLER, Judith. **A reivindicação de Antígona: o parentesco entre a vida e a morte**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

CARRITO, Manuela; ARAUJO, Helena. Insucesso e abandono escolar e a construção social a masculinidade. Atlas do XI congresso da sociedade portuguesa de educação. **Instituto Politécnico da Barra**, jun-jul. 2011.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como os professores avaliam meninos e meninas. **Estudos feministas**, Florianópolis, nº 2, p. 554-574, 2001.

CARVALHO, Grasiela Augusta Moraes Pereira de. **Processo de (des)construção da masculinidade hegemônica na região metropolitana do Recife**. 2017, 114 p. Dissertação [mestrado em educação] – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017.

CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. **Dom Quixote de la Mancha**. 1ª ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2012.

CISNE, Mirla. **Gênero, divisão social do trabalho e serviço social**. São Paulo: Editora Outras Expressões, 2015.

COLLINS, Patrícia Hill, BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONNELL, Robert. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre. nº 2, p. 185-206, Jul/dez. 1995.

CONNELL, Robert, MESSERSCHMIDT, James w. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, nº 21, p. 241-282, janeiro-abril/2013.

DATASUS. **Mortalidade por causas externas** – Brasil, 2008 a 2018. Disponível em <www.datasus.gov.br/tabnet>. Acesso em: 12 jun. 2021.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**, 1ª ed. São Paulo: Boi Tempo, 2016.

DORE, Rosemary; LUSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em minas gerais. **Cadernos de Pesquisa**. Maranhão, nº144, p.772-789, set./dez. 2011.

ELLMANN, Richard. **James Joyce**. São Paulo: Globo, 1989.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas - SP ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

FERRARO, Alceu Ravenello. Gênero, raça e escolarização na Bahia e no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 39, p.813-836, set./dez. 2006.

FILHO, Jairo Bardune. **Masculinidades**: um jogo de aproximações e afastamentos, o caso do jornal estudantil O bonde. 2017, 215p. Tese [doutorado em educação] – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A análise do discurso: para além de palavras e coisas. **Educação & Realidade**. n. 20. jul./dez. p.18-37, 1997.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 114, p. 197-223, 2001.

FOUCAULT, Michel. A hermenêutica do sujeito. 3ªed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France**. 24ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade 1: a vontade de saber**. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade 2: O uso dos prazeres**. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FRANÇA, Filipe Gabriel Ribeiro. **Pra fazer pensar e entreter**: educação, produção corporal, sujeitos e masculinidades homossexuais na revista Junior (2007-2015). 2019, 282p. Tese [doutorado em educação] – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

FURLIN, Neiva. Sujeito e agência no pensamento de Judith Butler: contribuições para o pensamento social. **Soc. e Cult.**, Goiânia, v.16, n.2, p. 395-4003, jul./dez.2013.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O sujeito emancipado nas pedagogias críticas. **Educação & Realidade**. Porto Alegre. nº 26(2). p. 31-50. Jul-dez. 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora. 2010.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de Método na construção da pesquisa em Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez. 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp**. São Paulo, v.19, n.2, p.143-51, abr./jun. 2005.

GODOY, Arilda Schimidit. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE**. São Paulo. nº 2. p.57-63. 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAHNER, June. E. **Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil: 1850-1940**. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: UDINESC, 2003.

HEILBORN, Maria Luisa; CARRARAS, Sérgio. Em cena, os homens, **Estudos Feministas**, Florianópolis, nº 2, p. 1-5, 1998.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

INEP. **Censo Escolar 2018**. Brasília, 2018.

IPEA, **Atlas da violência 2020**. Brasília, 2020.

IEDE, **Indicador de Permanência Escolar**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.portaliede.com.br/>

JABLONKA, Ivan. **Homens Justos: do patriarcado às novas masculinidades**. 1ª ed. São Paulo: Todavia, 2021.

JOHANN, Cristiane Cabral. **Evasão escolar no Instituto Federal Sul-rio-grandense: um estudo de caso no Campus Passo Fundo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, 2012.

JUNQUEIRA, Rogerio Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: Rogerio Diniz Junqueira (org) **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

KNOX, Bernard. Introdução. In: **Odisseia**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

KLEIN, Ruben. A falta de participação dos jovens na educação média. In: Instituto Unibanco (org) **A crise de Audiência no Ensino Médio: Coletânea de artigos produzidos para o seminário realizado em 4 e 5 de dezembro de 2008** – São Paulo. São Paulo. 2008, páginas: 59-85.

KUPERS, Terry. Toxic Masculinity as a Barrier to Mental Health Treatment in Prison. **Journal of clinical psychology**, Vol. 6, 713–724, 2005.

LAGE, Allene Carvalho; MACEDO, Perycles. Educação superior e consciência política: percursos das ativistas do Lutas e Cores e da Marcha Mundial das Mulheres em Caruaru-PE. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**. Vol. 04, N. 15, Set. - Dez., 2021.

LAGE, Allene Carvalho; MACEDO, Perycles. Formação política e competência técnica na educação superior das mulheres: um olhar sobre as professoras ativistas da marcha mundial das mulheres em caruaru-PE. **Revista Diversidade e Educação**, v. 10, n. 1, p. 305-329, 2022.

LARA, Talitha Couto Moreira. **Quando dançam os homens**: construções de gênero e masculinidades entre bailarinos em Belo Horizonte e Viçosa (MG). 2018, 185p. Tese [doutorado em ciências sociais] – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

LEAL, Wellthon Rafael Aguiar. **A construção das identidades dos homossexuais masculinos a partir do consumo das divas pop**. 2017, 154p. Dissertação [mestrado em ciências sociais] – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero. **Proj. História**, São Paulo, nº 11, nove. 1994.

LOURO, Guacira. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**. Santa Catarina – Rio de Janeiro. p.541-253, 2001.

MANACORDA, Mario A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARRACH, Sonia. **Outras histórias da educação: do Iluminismo à Indústria Cultural (1823-2005)**. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

MAZZAROTTO, Rosilene. **“Quero ser um pai como a minha mãe”**: produção de masculinidades e o programa bolsa família. 2019, 118p. Dissertação [mestrado em educação] – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MELHADO, Rodrigo Casaut. **Manas um estudo das mensagens sociais acerca das masculinidades gays no grupo de Facebook BIV**. 2018, 155p. Dissertação [mestrado em ciências sociais] – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

MENDES, Marcelo Simões. **Da inclusão à evasão escolar**: o papel da motivação no ensino médio. *Estudos de Psicologia, Campinas*, v. 30, n.2, p. 261-265, abril – jun. 2013.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NASCIMENTO, Emanuele Cristina Santos do. **A pedagogia cultural da telenovela na construção de masculinidades negras**. 2018, 140p. Dissertação [mestrado em educação] – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

NOLASCO, Sócrates Alvares. **O mito da masculinidade**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1993.

NOLASCO, Sócrates. **De Tarzan a Homer Simpson: banalização e violência masculina em sociedades ocidentais**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2001.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arroza (Coord). **A Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC –Unesco – Caracas, 2002.

OMS – Organização Mundial de Saúde. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Brasília, OMS/OPAS, 2002.

PAGLIA, Camille. **Personas sexuais: arte e decadência de Nefertite a Emily Dickinson**. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

PAZELLO, Ellaine Toldo; CABRAL, Rafaella; Marcelo CAZOLLA. Conceitos: mapeando as formas alternativas de não participação. In: Instituto Unibanco (org) **A crise de Audiência no Ensino Médio**: Coletânea de artigos produzidos para o seminário realizado em 4 e 5 de dezembro de 2008 – São Paulo. São Paulo. 2008, páginas: 43-52.

PEREIRA, Erick Giuseppe B; BRITO, Leandro Teófilo. Meninos de verdade: discurso de masculinidades na educação física infantil. In: CAETANO, Marcio; JUNIOR, Paulo Melgaço da Silva (org). **De guri a cabra macho: masculinidades no Brasil**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018.

PIAZZAROLLO, Dominique Costa Goes. **Fatores de risco e de proteção presentes na vida de adolescentes cumprindo liberdade assistida**: permanência e evasão escolar. 2018, 267p. Dissertação [mestrado em psicologia] – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma História do Feminismo no Brasil**. São Paulo – SP; Fundação Perseu Abramo, 2003.

QUEIROZ, Lucicleide Domingos. **Um estudo sobre a evasão escolar**: para se pensar na inclusão escolar. 2011.

RAGO, Margareth. Epistemologia Feminista, Gênero e história. In: PEDRO, J; GROSSI, M. (orgs). **Masculino, Feminino, Plural**. Florianópolis, Ed. Mulheres, 1998.

RATUSNIAK, Célia. **Processos por abandono intelectual e os efeitos da judicialização da evasão escolar**: gênero, raça, classe social e as biopolíticas que produzem o fracasso escolar e as expulsões compulsórias. 2019, 272 p. Tese [doutorado em educação] – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

RATUSNIAK, Célia; SILVA, Carla Clauber da. A expulsão escondida na evasão escolar: gênero, raça e fracasso escolar. **Educação, cultura e sociedade**. vol. 12, n. 1, ed. 25, p. 13-22, 2022.

ROMANOWISKI, Joana Paulin. ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria Queer**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Emerson Silva; LAGE, Allene. Poder patriarcal, machismo e homofobia: a atuação da câmara de vereadores de caruaru/pernambuco na aprovação do plano municipal de educação. In: **XII Colóquio Nacional Representações de Gênero e Sexualidade**. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo - SP: Editora Cortez, 2008.

SANTOS, Diego Couto dos. “**Mas e você, tá a fim de que?!**”. Encenando no Grindr e Hornet: análise da sociabilidade masculina na rede dos aplicativos. 2018, 155p. Dissertação [mestrado em ciências sociais] – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

SANTOS, Neide Pinto dos. **Juventudes e masculinidades**: conversando sobre gênero com estudantes em uma escola pública no município de feira de Santana-BA. 2019, 152p. Dissertação [mestrado em educação] – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. rev. Campinas-São Paulo: Autores Associados. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol.20, p.71-99, Jul/dez, 1995.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomas Tadeu Da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2017.

SILVA, Alexandre Rodrigo Nishiwaki da. **Relações de gênero nos clássicos da didática**: reflexões possíveis acerca da ideia de masculinidade. 2017, 210p. Tese [doutorado em educação] – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

SILVA, João Luis da. **Suicídios invisibilizados**: investigação dos óbitos de adolescentes com intencionalidade indeterminada. 2017, 126 p. Tese [doutorado em epidemiologia] – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, nº 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017.

SILVA, Maria Cecília da. **As sementes que não germinaram**: um estudo de caso sobre evasão escolar. 2018, 104 p. Dissertação [mestrado profissional em políticas públicas] – UFPE, Recife, 2018.

SILVA, Luciano Ferreira da. **Mind the trap**: construção de masculinidades juvenis e suas implicações com o desempenho escolar. 2018, 238p. Tese [doutorado em educação] – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SILVA, Jose Rodolfo Lopes da. **Seja homem de verdade (re)construindo masculinidades numa escola de cidade pequena e do interior**. 2019, 165p. Dissertação [mestrado em educação] – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SILVA NETO, Claudio Marques da. **Relações de Gênero e indisciplina escolar: Masculinidades em jogo**. 2019, 305p. Tese [doutorado em educação] – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, Marciano Antônio da. **Professora sim. Professor também. Tio jamais**: um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da educação infantil na região agreste de Pernambuco. 2020, 244p. Dissertação [mestrado em educação] – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.

SIQUEIRA, Ronan de Almeida. **Por onde andam os gogoboy de Juiz de Fora**: território, mercado e performance entre os profissionais masculinos de dança erótica. 2018, 120p. Dissertação [mestrado em educação] – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

SOUZA, João Francisco De. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE. 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG. 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VITELLI, Ricardo Pereira; FRITSCH, Rosângela. Evasão escolar na educação superior: de que indicador estamos falando? **Est. Aval. Educ.** São Paulo, n.º. 66, p. 908-937, set./dez. 2016.

VASQUÉZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WILDE, Oscar. **O retrato de Dorian Gray**. 1ª ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das letras, 2012.



APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

- **Para atender ao objetivo I:**

O que significa ser homem para você?

O que sua família compreendia como próprio do homem e o que, segundo consideravam, não era coisa de homem?

O que se dizia, nas escolas em que você estudou, sobre ser homem? Quais eram as possibilidades e as proibições postas sobre as masculinidades nos contextos sociais (escola, igreja, outros grupos) em que você cresceu?

- **Para atender ao objetivo II:**

Com quantos anos você deixou a escola?

Quais as principais causas que o levaram a deixar a escola?

Você planejou ou desejou sua evasão ou ela ocorreu por força de circunstâncias maiores e sem planejamento prévio?

Você evadiu mais de uma vez?

- **Para atender ao objetivo III:**

Você considera que algum elemento ligado ao universo masculino teve preponderância em sua história de evasão?

Você sofreu algum tipo de violência na escola, física ou simbólica, por não se enquadrar em um modelo autorizado de homem?

Você já se sentiu impelido a mentir na escola a respeito de sua classe social, de seus resultados escolares, de seus bens ou de sua orientação sexual?

Você brigava frequentemente com os outros meninos na escola? Em caso de resposta positiva, o quanto isso influenciou sua evasão?

- **Para atender ao objetivo IV:**

Por que você decidiu retomar seus estudos?

Quais as principais dificuldades que você encontrou ao retomar seus estudos?

Qual elemento teve mais impacto na sua escolha por um curso de educação superior: realização pessoal ou profissional?



APÊNDICE B



TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Onde estão os meninos da escola? Reflexo da construção das masculinidades no processo de evasão escolar dos homens

Pesquisador responsável: Perycles Emmanoel Gomes de Macedo

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA

Telefone para contato: 81 99718-1883

E-mail: perycles.macedo@ufpe.br

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los;
- Garantir o sigilo relativo às propriedades intelectuais, além do devido respeito à dignidade humana;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final da pesquisa.

Caruaru – PE, novembro de 2023.

Perycles Emmanoel Gomes de Macedo

Assinatura Pesquisador Responsável

APÊNDICE C



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa **“Onde estão os meninos da escola? Reflexo da construção das masculinidades no processo de evasão escolar dos homens”**, que está sob a responsabilidade do pesquisador Perycles Emmanoel Gomes de Macedo; Telefone para contato: (81) 9971818-83; e-mail para contato: perycles.macedo@ufpe.br. Esta pesquisa está sob orientação do prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda; Telefone para contato (81) 99740-3474; e-mail: mm.marcelohenrique@yahoo.com.br

Caso haja alguma dúvida com relação aos documentos, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando para que o senhor esteja bem esclarecido sobre sua participação na pesquisa. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, caso aceite em fazer parte do estudo, rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Também pedimos que o consentimento seja repetido verbalmente no momento inicial das gravações. Em caso de recusa o Sr. não será penalizado de forma alguma. Também garantimos que o Senhor tem o direito de retirar o consentimento da sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- A pesquisa tem como objetivo geral compreender quais elementos, associados à construção das masculinidades, contribuíram com o processo de evasão escolar, na trajetória dos homens matriculados ou egressos de cursos de licenciatura na UFPE-CAA em Caruaru-PE.
- Cada voluntário concederá no mínimo uma entrevista, podendo ser convocado para esclarecimentos e informações complementares através de diálogos informais ao longo de 2023.

- As entrevistas terão uma duração média de 50 minutos, sendo realizadas nas instituições onde os professores/as e auxiliares atuam e serão gravadas através de aplicativos eletrônicos.
- As perguntas que compõem a entrevista semiestruturada podem ocasionar incômodos ou constrangimentos, pois pedem que os entrevistados relatem experiências que nem sempre são agradáveis.
- Almejando a preservação dos participantes, garantiremos o sigilo e anonimato dos entrevistados através do uso de nomes fictícios escolhidos pelo participante nos documentos públicos da pesquisa.
- Objetivamente, não haverá nenhum benefício direto para os participantes da pesquisa.
- Os resultados serão divulgados em eventos ou publicações científicas ligadas ao tema da pesquisa, não havendo identificação dos voluntários.
- O entrevistado não pagará nada para participar desta pesquisa.
- Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).
- Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.
- Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação.

Eu, _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **“Onde estão os meninos da escola? Reflexo da construção das masculinidades no processo de evasão escolar dos homens”**, como voluntário. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Caruaru, ____/____/____

Assinatura do participante: _____