

## Dossiê temático

### Narrar a si gay, infâncias e educações:

#### violações quantificadas-naturalizadas

Alexandre Luiz Polizel<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste manuscrito temos por objetivo diagnosticar tecnologias de poder e resistências gays em narrativas de si de dois jovens em seus percursos educacionais na educação básica na constituição de sua infância. Para tal, parte-se da perspectiva das heteroautobiografias, em que se narram dois jovens gays licenciandos sobre suas infâncias e a constituição memorística de si em seu processo de reconhecer-se em sua trajetória formativa. Tais narrativas são registradas bricoladas sob um olhar hermenêutico de inspirações em Michel Foucault e Friedrich Nietzsche. As analíticas são organizadas em três eixos: a) A construção dos cacos narrativos, em que se dão indicativas dos percursos teórico-metodológicos; b) Violências quantificáveis, traçando a identificação da violência para com corpos gays na infância, como violações menores e menos significativas; e c) (A)Normalidade e (não)percepção, como linhas de constituição da criança gay enquanto o *substratum* de escolha identitária e a possibilidade de ser violado via tecnologia de poder da coerção – que invisibiliza o si ao si e ao Outro.

**Palavras-chave:** Educação, Narrativa, Infância, Homocultura, Heteroautobiografia.

### Introdução

O presente trabalho consiste em um recorte de um trabalho de pesquisa maior intitulado: “*Histórias, violências e desalojares: A trajetória de LGBTs nos espaços de ensino*”. Neste temos por objetivo diagnosticar tecnologias de poder e resistências gays em narrativas de si de dois jovens em seus percursos educacionais na educação básica<sup>2</sup> na constituição de sua infância.

Volta-se a essa diagnose reconhecendo limites e levantando ataques ao projeto educacional moderno, que se encontra inclinado a amarras de políticas ressentidas e aprisionadoras. Políticas ressentidas-aprisionadoras, visto que se pautam na produção de

<sup>1</sup> Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina. Licenciado em Ciências Biológicas (UEM) e Filosofia (UNAR). Membro do Grupo de Estudos Culturais das Ciências e Educações (UEL-GECCE), do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Educação Matemática (IFG-ENCIEM); e Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educações, Narrativas, Culturas e Ciências (UTFPR-GEPENC).

<sup>2</sup> Compreende-se as educações básicas como processos formativos institucionalizados que compõem a educação infantil, ensino fundamental e médio. Contudo, no presente trabalho consideraremos esta como processualidade de vida até os anos finais do ensino fundamental. Isso dá-se por ser um período formativo que compõe a infância, enquanto os ensinamentos médios são compreendidos como um rito de passagem a performatividade adulta. Devido a isso elaboramos tal recorte.

um quadro de referências, instituem valorações para modos de existência via produção de verdades pautadas em vontade de seguridade e, com isso, buscam o estabelecimento de uma ordem que permita aos rebanhos ressentidos, sobreviverem diante de sua impotência (NIETZSCHE, 2004). Educação que é ressentida, à medida que se funda de um dizer “Não”, torna-se uma inversão e extirpação das multiplicidades e, visa organizar uma educação única voltada a formação de uma forma de existência homogeneizada (NIETZSCHE, 2009).

Essa educação é de cunho quantitativo em sua dualidade de aumento-redução: aumento na quantidade de pessoas que são engolidas por esse processo educacional e, redução na pluralidade de formas de pensar-existir. Assim, o projeto educacional moderno-contemporâneo volta-se a políticas de universalização-especialização (NIETZSCHE, 2004; 2009), que são bases epistêmicas para a produção de corpos domesticados e fáceis de manejar (NIETZSCHE, 2004). Uma educação voltada a domesticar para o comércio, para a produção, para o Estado e para a cosmética – de modo que este corpo domesticado deve ser rentável, produtivo, obediente e esteticamente apresentável (NIETZSCHE, 2004; 2008; 2016).

Dessa forma, a educação é colocada sob os corpos a fim de reiterar e reverberar esse quadro de referências, essa *ordem* que *deve* ser mantida no plano das coisas, sentidos, significados e valorações. Um sacerdócio organiza-se na produção dessa ordem, na produção de uma unidade e no senso de seguridade, bem como no esquecimento das singularidades (NIETZSCHE, 2008). Assim, um investimento é feito sob os corpos e epistemes para manter o quadro de referências operante, por meio de processos educacionais e da reiteração dessas valorativas validadas. Dentre os investimentos, podemos destacar os currículos. Os currículos são artefatos culturais, produzidos no interior das culturas-espacos-tempos; organizando, analisando e elegendo saberes considerados formativos ou não (SILVA, 2006; 2012; GOODSON, 2008). Esses currículos fundam-se nos encontros jurídico-legislativos, não apenas nos ritos realizados para a eleição e validação na produção de documentos oficiais, mas na negociata das microfísicas; nas relações discursivas e não discursivas; no estabelecer *legislativamente* e *juridicamente* o que é formar-se em sua trajetória.

Michel Foucault (2014b) olha para as instituições escolares e vê como essas organizam o tempo-espaco de transição dos corpos, a organização de saberes por categorias etárias e a gestão das experiências. Este engendramento organizacional produz corpos politicamente dóceis e economicamente viáveis por meio dos processos

disciplinares de normalização. Processos que potencializam modos de ser, estar e existir, em detrimento a outras potencialidades que não são estimuladas e, sim, despotencializadas. Essa disciplinarização e normalização dos corpos são realizados por meio de tecnologias, técnicas as quais reivindicam os estatutos das produções de verdade, modulam os modos de subjetivação-sujeitação-produção dos sujeitos, configurando-os. Assim, tecnologias de poder são investidas sob os corpos que retribuem o favor produzindo tecnologias de resistência (FOUCAULT, 2014a; 2014b; 2015).

Lemos esse processo de disciplinarização e normatização (FOUCAULT, 2014a; 2014b; 2015) como um atuante do projeto moderno de universalização-especificação-domestificação (NIETZSCHE, 2004) dos corpos e, vemos nas tecnologias da resistência um espaço fértil para a produção de outros modos de ser-estar-existir que não tenham por objetivo o ressentimento, mas, sim, o dizer “Sim” à vida. Reconhecemos também que as tecnologias de poder e resistência são muitas e, assim, nos arriscamos a um recorte: as tecnologias que incidem e emanam de corpos gays durante a educação básica – que decorrem das narrativas de jovens gays na experiência do lembrar-se.

São os próprios corpos de jovens gays em seu enunciar que processam as linhas de forças curriculares que atravessam seus corpos, operacionalizadas pelas tecnologias de poder e de resistência. Tal aspecto dá-se, visto que, no exercício de contar-se, os sujeitos organizam-se e desorganizam-se na disputa de constituição de si (NIETZSCHE, 1959).

Destarte, o presente manuscrito emerge das narrativas de si de dois jovens licenciandos, que se autoidentificam enquanto gay e nos dão evidências acerca dos processos de violações em sua trajetória educativa. Assim, o presente manuscrito tem por objetivo diagnosticar as tecnologias de poder e as resistências gays em narrativas de si referente ao percurso educacional da educação básica na infância dos jovens acima apontados. Para tal, o mesmo encontra-se organizado em três eixos: a) A construção dos cacos narrativos, em que se dão indicativas dos percursos teórico-metodológicos; b) Violências quantificáveis, traçando a identificação da violência para com corpos gays na infância como violações menores e menos significativas; e c) (A)Normalidade e (não)percepção, como linhas de constituição da criança gay enquanto o *substratum* de escolha identitária e possibilidade de ser violado via tecnologia de poder da coerção – que invisibiliza o si ao si e ao Outro.

### Constituição dos cacos narrativos

Cacos... Pedacos que são parte constituinte. Quando falamos de cacos narrativos estamos falando de cacos que constituem uma trajetória formativa. Buscamos a constituição de cacos narrativos que não fossem convencionais às histórias narradas e registradas na *história oficial* dos espaços escolares. Aventuramo-nos na constituição de um *corpus* de investigação em que as narrativas fossem produzidas por: a) estudantes locados em cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Paraná, Sul do Brasil; e b) que se autoidentificavam como pertencentes a categoria de minorias<sup>3</sup> sexuais (Lésbicas, Gays, Bissexuais, e pessoas Trans)<sup>4</sup>.

Os sujeitos foram selecionados por conveniência, em grupos de estudo relacionados à temática de gênero e sexualidades, movimentos sociais estudantis e indicações de colegas. Os sujeitos foram convidados para uma conversa pessoalmente – diretamente a pessoa ou/e via redes sociais, que, uam vez aceita, lhes foi apresentado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido<sup>5</sup>, bem como as questões guias que guiariam a conversa e a contação de suas narrativas de vida. Este diálogo que permitiu a constituição de cacos narrativos.

As questões guias consistiam em perguntas abertas utilizadas para o direcionamento das (re)memorações a serem narradas com base em suas trajetórias de vida, sendo: a) Frente as violências contra as minorias sexuais de gênero, temos desde agressões físicas, psicológicas à simbólicas. Sob tais aspectos, e frente a sua história de vida, o que você compreende como violência? b) Em um cenário onde a evasão da educação básica de indivíduos LGBTs têm sido recorrente em nosso país, você, em sua passagem pela educação básica, já sofreu violência? c) Poderia nos relatar histórias dessas violências de vida e comentar se essas influenciavam no seu processo de ensino e aprendizagem e na ocupação desses espaços de educação básica? d) Você, como membro desta minoria sexual, já sofreu violência?

Tais questionamentos guiaram a conversa a fim de estabelecer o cuidado e a valoração à tônica destes jovens as suas trajetórias narradas. Esse dialogo produtor de

<sup>3</sup> Minorias neste texto é empregado não em referência numérica de indivíduos, mas em seu *quantum* de participação na vida pública, de representação e da validação-valorização de seus modos de existência.

<sup>4</sup> Para este manuscrito, demos enfoque a cacos analíticos das narrativas de corpos gays.

<sup>5</sup> Procedimento aprovado no Conselho de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da UEM, sob nº CAAE 55404015.5.0000.0104

narrativas de si, essas conversas, foram: a) audiogravadas e transcritas, bem como b) tomadas notações em caderno de campo, para percepções e sensações pessoais (RAGO, 2013; REGO; AQUINO; OLIVEIRA, 2006; CANTANI, 2006).

Assim iniciaram-se a produção de cacos, nesse processo do narrar a si. Estes cacos são carreadores de subjetividades e mostram marcas gravadas nos corpos destes sujeitos. São recortes de um passado que ainda se faz presente e são presentificados constantemente na produção do si. Nesse ato de narrar-se, o próprio sujeito (des)(re)inventa-se a si, expondo-se nos encontros com as tecnologias de poder que o constituíram, seja ferindo seu corpo ou resistindo a esses ferimentos. É esta exposição de suas experiencialidades que apresentam dor e valoração, representa formas e sentidos que são dados à própria vida. É um processo constitutivo, seletivo, de tradução, em que os significados não são os mesmos de antes, fazem-se significados outros e, são eleitos para serem narrados e registrados (FOUCAULT, 2015; RAGO, 2013; REGO; AQUINO; OLIVEIRA, 2006; CANTANI, 2006).

Aqui apresentamos então os cacos produzidos de maneira heteroautobiográfica (RAGO, 2013), à medida em que estas autobiografias que me foram narradas atravessam nossos corpos, fazem com que os analisemos, traduzamos e escrevemo-las juntos, com nossas mãos e, com as tecnologias de poder que também atravessam a nós. Arriscamos nossa tecnologia de ouvir e de olhar a este trabalho, de interpretá-lo por uma hermenêutica inspirada nas análises discursivas ressonantes dos pensamentos Foucaultianos (FOUCAULT, 2015; 2014a; 2014b; 1996; FISCHER, 2001), bem como a perspectiva heteroautobiográfica de Margareth Rago (2013).

Se fazemos isto, é estabelecendo uma valorativa ao olhar heteroautobiográfico como instrumento que entende a produção dos cacos como processos de múltiplas traduções, de um encontro entre corpos durante a entrevista, de escuta, de leitura, de interpretação, de análise, de escrita... É no compreender a existência de um reconhecimento de precariedades nos encontros dos corpos que escutam-se e, entender que as traduções são também inscrições do nosso eu (RAGO, 2013). Decalcamos tecnologias de poder, as vemos funcionar, as apresentamos à medida em que nossos corpos conseguem reconhece-las e que o corpo que ouvimos também as reconhece e enuncia. Assim, a heteroautobiografia é utilizada aqui por pautar-se no reconhecimento, na escuta de si e do outro, no compreender as limitações da tecnologia do olhar e do ouvir e, no entender sua potencialidade para o estabelecimento de um campo do relato de si guiado pelo “reconhecimento” destas tecnologias de poder.

Assim, os cacos produzidos e apresentados neste texto foram de encontro a dois corpos atravessados por múltiplas categorias identitárias, corpos: gays, gordos, afeminados. Corpos de estudantes nos cursos de licenciatura em Química e Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Paraná, Sul do Brasil. Corpos que oferecem o relato de suas estratégias criativas e de resistência nos embates com as tecnologias de poder. Corpos que trataremos pelos nomes fictícios de Lucas e Leonardo.

### Violência quantificável?

O artista deste trajeto é Lucas<sup>6</sup>, pessoa aberta, que busca ser sincera e ouvinte. De 20 anos de idade, gay, gordo, branco, afeminado e estudante de licenciatura do 3º ano de Ciências Biológicas, Lucas produziu sua partitura lembrando olhares ‘tortos’, empurrões sem querer, quedas, pisadas, xingamentos e gritos que enxergou como violências. Demarcou que nunca foi vítima de grandes violências, apenas das pequenas e que, por isso, tenta não as guardar e nem reprimir seus danos.

Olhar para as agressões em seus aspectos quantitativos, como se existisse uma violência em maior escala e outra em menor, leva a uma ideia de não violência, a eleição daquelas aceitáveis que, em nossa sociedade, acabam acarretando o não denunciar (VERALDO, 2014).

Ao tecer sua trajetória, sua primeira lembrança de violação na escola foi do “[...] portão para fora”, em vias públicas. Sua escola de Ensino Fundamental localizava-se a poucos passos de sua residência. Aos sete anos, ao retornar para casa ao fim de sua aula, foi atacado por um grupo de estudantes que o chamou de “*florzinha*” e o apedrejou. Lucas esbarrou-se com violências físicas, psicológicas, simbólicas e com o uso da força para ferir-se fisicamente, mentalmente e de modo tão sutil e naturalizado, que lhe foi incapaz de perceber. No colégio foi marcado por empurrões constantes, “[...] no meio de todo mundo mesmo”, xingamentos no ouvido “[...] nunca em alto e bom som, para que ninguém ouvisse. Pequenas violências ao qual não me deixava abalar”. O que mais o marcou foi um empurrão seguido de um tropeço, resultando numa queda durante o período de intervalo que levou “[...] todo mundo a rir”. Lucas afirmou que na época não se realizavam denúncias, os professores não ouviam e à diretora nada era relatado.

<sup>6</sup> O Estudante Lucas sob o efeito das violências homofóbicas se suicida, atirando-se de um viaduto no dia 24 de novembro de 2016. Disponível em: <<https://homofobiamata.wordpress.com/2016/11/24/lucas-louveiro-estudante-19-anos-suicidio-ms-campo-grande/>>. Acesso em 5 de dezembro de 2016

Lucas demarcou uma relação entre violação, tecnologia e local. Para Pacheco (2010), essa relação espaço-tempo marca o pátio da escola como lugar violento, pois as normas de conduta e comportamento são aí esfaceladas, já que o inspetor não consegue vigiar a todos e as atuações fluem mais livremente. As agressões, assim, ocorrem frequentemente neste espaço envolto da visão de impunibilidade, de apenas um inspetor para vigiar a todos.

As violências para este entrevistado não o influenciaram muito em sua trajetória formativa, contudo, ele afirma que essas violações podem afetar outras pessoas subjugadas pelos regimes normativos de múltiplas formas. *“Quem quer estar onde seus agressores estão [...] quem quer ir para aula onde as violências acontecem!?”*. Lucas não se sente prejudicado, pois acredita que outras pessoas sofrem violências maiores. As pequenas violências que sofreu interferiram nos seus processos de ocupação dos locais: *“[...] arrumava atestados para não fazer aula de educação física [...] não ia entrar no jogo com gente bruta e que sabe que você é diferente assim.”*. *“[...] Não me enxergava, assumindo para mim mesmo: nossa sou gay com 18 anos”*. É somente a partir desta idade que ele consegue ler as violências que sofreu associadas à sua sexualidade.

Neste sentido, evidencia-se que a infância de Lucas é categorizada como uma possibilidade de não reconhecimento de si até o fim de sua infância. Este aspecto dá-se em múltiplos sentidos: a) Visto a característica da criança-infância como período de não fixação de valores, mas como um período de sensações, criações e não captura pela figura desejanste da identidade (NIETZSCHE, 2016); b) Pela não percepção de possibilidade, demarcada pela não visibilidade das identidades gays como viabilidade de desejo, visto a ausência deste referencial como modo disponível – aspecto este que reflete na busca da defesa da infância e da censura de potencialidade de conhecimento de modos de existência não heterossexuais e cisgêneros (FOUCAULT 2014a; 2015; WEEKS, 2015); c) Pela própria negação da possibilidade desejanste gay, como produção maquínica de defesa para com as violências que poderia sofrer – e sofria – quando identificado como homossexual. Possibilidades que se dão não necessariamente de modo separado, mas em jogos de articulação.

No transcurso dessa artistagem, a educação física não era visitada; *“[...] não era meu espaço”*. Mesmo com poucas aberturas no colégio, Lucas foi à procura de locais onde se *“[...] sentia bem”*. Ele buscou atuar nos espaços extracurriculares, tais como o teatro durante a educação infantil e o clubinho de xadrez no ensino médio. São em

outros espaços, no interstício das instituições, que seu corpo é acolhido. Friedrich Nietzsche (2016) pontua que são nos espaços intersticiais que a diferença se instaura e, a criança-infância dá-se apenas na não fixidade, na não captura, nos fluxos. A busca por outros espaços na infância reflete assim no desejo de criação de outros possíveis, na fuga da captura dos sistemas normativos, seja no plano da fantasia, simbólico ou na realidade de espaços não obrigatórios-disciplinares – é lá onde uma identificação desejante não normatizada é possibilitada.

Tal espaço poderia ser considerado enquanto linhas de fuga da norma e do (in)consciente capitalizante, bem como o acionamento de tecnologias e artistagens de resistência para criação de novos possíveis (FOUCAULT, 2014a; 2015; NIETZSCHE, 1959; 2008; 2016). Aqui vemos ambos como processos articulados, nas quais as infâncias (gays) apresentam máquinas de guerra para criar modos de existência outros: a busca de espaços extras, intersticiais, que (des)acionam as instituições para singularização.

Todavia, reitera-se que tal aspecto não é percebido pelo próprio sujeito em sua narrativa, é do fluxo desejante que escapa o processo consciente do mesmo<sup>7</sup>. Lucas não reconhece nem mesmo que tal evasão, por mais que se trate de uma tecnologia de resistência, também se trata de uma tecnologia de poder que o violenta e pressiona a busca destes outros espaços abertos a ocupação. E as sutilezas nas violências não mudam seu impacto ao marcar os corpos, ao se naturalizarem a ponto de não perceber sua atuação na regulamentação dos modos de ser (FOUCAULT, 2015; 2014b).

Os contrastes na trajetória de formação de Lucas entre pequenas e grandes violências apresentam também o se sentir calado, a interdição (FOUCAULT, 2015; 2014b; 1996). Em sua narrativa, ficou evidente a sensação de silenciamento ao falar da votação dos planos de educação, que incidem em produções curriculares. Para ele, os apagamentos consistem em um calar e desenvolve no mesmo uma sensação de indignação, de não ser ouvido, de não poder falar. Este acompanhamento, nas redes sociais, não foi presencial nos espaços de formação, mas tocaram sua trajetória de vida por meio de discussões nas redes digitais.

---

<sup>7</sup> Neste sentido, concordamos com Michel Foucault (1996) de que tudo encontra-se no plano do discurso, não há não ditos, mas as linhas de saberes-poderes-verdades sendo toques sutis a ponto de não se encontrarem no plano da controvérsia, do questionamento e no colocado constantemente em discussão. Pierre Bourdieu (1999) nos auxilia neste processo ao considerar que as linhas de força e tecnologias de poder, ao instituírem discursos e um quadrante de referência, encontra-se nos regimes de normatização, são tomadas como naturais, estão simbolizadas como sistema de realidade.

Nessa obra, os traços de ser ofendido, empurrado, silenciado e até mesmo apedrejado não foram consideradas grandes violências, tampouco o “[...] *pegar minhas coisas e achar um cantinho*”, não ocupar espaços e ouvir professores e alunos piadistas violarem sua identidade. A reação era a de “[...] *não guardar estas coisas para si*”, mas também de “[...] *não confronta-las*”. Tal possibilidade confrontativa dá-se no compreender sua infância em ao menos três eixos: a) a evitação do embate, visto a demanda energética e possibilidade de danos em si e no Outro (NIETZSCHE, 2008; 2009); b) o confronto como o entender-se posicionado em um campo de sujeito, no qual a identidade gay seria decalcada em seu corpo e assim não transitaria por outras identificações (FOUCAULT, 2014b; 2015; NIETZSCHE, 2009; 2016); c) o risco do confronto, visto que a categorização de si no campo da-diferença-diferente levaria a deslegitimação e no fazer calar qualquer enunciado possível (FOUCAULT, 1996; 2014b; 2015).

Assim, Lucas não denuncia, não confronta e não guarda mágoas por acreditar que a violência que passou foi pequena, sutil e pode ser resolvida com a busca de outros espaços de aceitação.

#### **(A)Normalidade e (não)percepção**

O Outro narrante neste processo investigativo é Leonardo, que nos oferece suas linhas memorísticas para a compreensão das tecnologias de poder que o constituíram no atravessar da infância e de sua educação básica. Homem, cisgênero, branco, homossexual. De corpo gordo, afeminado e 20 anos de idade. Estudante do período noturno na UEM, licenciando em química. Seus agudos, suas marcas, registram-se em relações com a (a)normalidade e a percepção do que é violento. Marcas deixadas em sua sonoridade violenta que se justifica ao fugir “[...] *do que é considerado padrão, normal, uma pessoa usa isso como uma forma de te diminuir [...]*”.

Leonardo, ao se contar, deixa evidente que a violação que toca sua história é a deslegitimação por ser considerado anormal: “*Ah, você é um gay, não vou prestar atenção direito no que você está falando, porque você não sabe o que está dizendo... você não é uma pessoa normal*”. Ele é um corpo-pessoa regulado sob o que podemos chamar de tecnologia da normalização. O natural e o anormal, o enquadrado e o desviado das convenções. Junto ao seu ser estão atravessadas as discursividades

produzidas sob regimes de verdade que naturalizam coisas que não são naturais, como chacotas, desconfianças, medos, coerções.

Quando se elege a homossexualidade como uma anomalia-desvio, desconsidera-se também o seu discurso e o que dela se vivencia; trata-se esta identidade como aquela que não deve ser ouvida e considerada (FOUCAULT, 2015; 1996). Para Leonardo, não adianta que o *gay* fale, pois ou ele não será ouvido ou lhes serão captados apenas sussurros que surjam de seus lábios.

A naturalização de certas condutas e pensamentos é uma tônica neste passageiro. Em suas permanências pelas instâncias de ensino, ele expõe as marcas de suas vivências na sociedade normativa. Ele pondera. Na conversa, iniciou sua fala pensando na sua infância, em quando era criança e não estava “*sintonizado com o que a sociedade acha certo*”, em quando a família lhe empunha pressões ou quando ele elogiava seu colega ao dizer “*Ah, tal menino é bonito*”. Lembrou de um festejo familiar, quando um de seus parentes ouviu-o dizer que o menino era bonito e exclamou: “*Pô, isso não é normal, vamos bater nele*”. Dessa experiência podemos inferir que a primeira instância educacional violenta foi a própria família, embora ela também misture o que se entende por afeto com o que se conforma em efeitos negativos, num misto de acolhida e repulsa quando se tem uma identidade diferenciada da normalidade eleita. A família também é a primeira instância a naturalizar certos padrões que ficam entranhados nas pessoas e é preciso muito diálogo e desconstrução para se separar deles.

É a infância narrada-marcada pela não identificação com as convenções sociais, como seu modo de afirmação de si (NIETZSCHE, 1959), em embate com as tecnologias de poder, que buscam a normalização e/ou anormalização de seu corpo pelo processo de posicioná-lo como sujeito neste espectro e ameaçar a possibilidade de violência, caso identificado como diferença (FOUCAULT, 1996; 2014b). Evidencia-se que a possibilidade da suposta escolha pela identidade sexual é direcionada à criança e ao seu enunciar, todavia, sob a condicionante de que se opte pela diferença da normatividade vigente, há a possibilidade de ser violentado. A partir de tal condicionante, as violações (BOURDIEU, 1999) para com LGBTs são naturalizadas, visto que desde a infância os termos são colocados.

Em sua partitura, Leonardo assinalou a passagem pelo ensino fundamental. Todo seu trajeto deu-se em uma escola privada, com certa seguridade e blindado com algumas condições sociais precárias. Narrou que “[...] *sofria mais violência por parte dos colegas de sala, ‘chamação’ de nomes, enfim[...]*”, e que “*não estava bem consigo*

*mesmo para chegar nas pessoas e se abrir e dizer “Olha eu gosto de meninos”*. A escola é a segunda instância de reiteração das violências sociais. Nas falas, dois violares que nos tocam ficam evidentes: a) o não poder se reconhecer; e o b) não *poder* se dizer homossexual. A demarcação do campo político do *poder*, nesse sentido, dá-se na interlocução da escolha e da responsabilidade por tal, marcações que surgem caso reconheça-se e calque-se como tal pelo narrar-se, sujeitando-se as violações que rondam à espreita pelas ameaças (WEEKS, 2015).

O perfil ameaçador emana da tecnologia de poder da coerção, que atua controlando os indivíduos coibindo suas expressões. Ao se ameaçar e se coibir, proíbe-se o dizer-se e se legitimam as violências que operam pelo poder, interferindo nos projetos de vida das pessoas. Essas práticas são tão entranhadas socialmente que, ao ser indagado quanto à possível influência das violações em seu processo de ensino e aprendizagem, Leonardo as descarta nos atos educativos ao explicar que *“No processo de ensino e aprendizagem não, talvez no processo de interação com os colegas de classe, já que as violências não eram uma coisa tão livre, era uma coisa mais comedida. Eu tinha que me comportar”*.

Percebemos que Leonardo secciona a violência e não a vê como um processo formativo do currículo oficial, colocando-a ao nível dos atos de seus colegas, ao nível das brincadeiras e não como algo intrínseco às dinâmicas escolares – mesmo que estas envolvam processos coercitivos que interpelem o reconhecer-se e enunciar-se. Entretanto, os saberes veiculados na socialização com colegas e com a comunidade escolar também se encontram relacionados com os processos de aprendizagem e de conformação identitária. Os saberes culturais que atravessam a escola e se hibridizam em seus currículos negociáveis também são saberes formativos (SILVA, 2015; 2006; GOODSON, 2008).

### **Considerações narrativas**

No processo do narrar-se, os corpos se fazem. E neste fazer-se desnudam-se e apresentam as marcas deixadas em sua trajetória formativa, de reconhecimento e afirmação de si. Os fluxos que acompanhamos, cacos narrativos da infância de Lucas e Leonardo, são apresentados traços de sua constituição na infância-educação básica. Tal constituição nos dá sinais das tecnologias de poder que se esbarraram nas curricularidades.

As marcas deixadas na bricolagem dessa história, nos evidenciam tecnologias de poder que deixam imperceptíveis as violências com as quais seus corpos se encontraram: i) invisibilização de reconhecer-se enquanto jovem gay; ii) sutileza de um sistema que por meio de tecnologias de coerção produzem o não narrar a si enquanto gay; iii) pacto de possibilidade de violação dado pela escolha-opção, pela diferença, mesmo que enunciada a possibilidade de ser violado por tal; iv) instauração de um sistema de naturalização-normatização – cis-heteronormativa – nos primeiros indícios de narrar homoafetos; v) busca da fixação da identidade já na infância cerceando a possibilidade de experimentação de outros possíveis característicos do ser criança; vi) seletividade dos espaços pelos quais podem ou não vivenciar-operacionalizar os processos de diferenciação; vii) (não) reconhecer a legitimidade das violações sofridas devido a serem violações inferiores-menores ou naturalizadas ...

Muitas outras possibilidades interpretativas dos cacos narrativos poderiam ser dadas, e neste sentido buscamos não fechar este trabalho, mas abri-lo, convidando à multiplicidade de interpretações e produção de espaços de fala-escuta dos corpos gays. Logo, fechamos este manuscrito com o questionamento: Que tecnologias de poder-resistência atravessam a narrativa de si dos corpos gays e, como pensar outras educações para com uma ética das-nas diferenças?

## Referências

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

CATANI, Denice Barbosa. Autobiografia como saber e a educação como invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto.

**Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2006, p.77-87

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise de discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, (114), 2001, p.197-223

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade III: O cuidado de si**. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. 42 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014b.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I: A vontade de saber.** 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** 8 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo: como cheguei a ser o que sou.** 4 ed. São Paulo: Brasil Editora, 1959

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre educação.** Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio: Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sobre verdade e mentira.** São Paulo: Hedra, 2008.

\_\_\_\_\_. **Genealogia da moral: uma polêmica.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém.** Porto Alegre: L&PM, 2016

PACHECO, Dirceu Castilho. Arquivos pessoais de praticantes docentes: espaços-tempos do (auto)biográfico. *In:* BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; PINAZZA, Mônica Appezato (Orgs). **Modos de narra a vida: cinema, fotografia, literatura e educação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 35-50.

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se: Feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade.** Campinas, SP: Unicamp, 2013.

REGO, Teresa Cristina; AQUINO, Julio Groppa; OLIVEIRA, Marta Khol. Narrativas autobiográficas e constituição de subjetividades. *In:* SOUZA, Elizeu Clementino. **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.** Porto Alegre: EdIPUCRS, 2006, p. 269-286

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte, Autentica, 2006.

VERALDO, Ivana. **Tensões no espaço escolar: violências, bullying, indisciplina e homofobia.** Maringá: Eduem, 2014.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In:* LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogia da sexualidade.** 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2015, p. 35-82

## Narrating yourself gay, childhood and education:

### Quantified-naturalized violations

**Abstract:** In this manuscript, we aim to diagnose technologies of power and gay resistance in the narratives of two young people, referring to their educational path in the constitution of their childhood. For this, it starts from the perspective of heteroutobiographies, in which two young gay men are licensed about their childhoods and constitute a constitutive memorization of their process of recognizing their formative trajectory. Such narratives are recorded bricolated under a hermeneutic look of inspiration in Michel Foucault and Friedrich Nietzsche. As analytics they are organized in three axes: a) The construction of narrative curls, which offers indicative indications of theoretical and methodological paths; b) Quantifiable violations, tracing an identification of violence for gay bodies in childhood, as minor and less affected violations; and c) (A) Normality and (non) perception, as lines of constitution of a gay child, while the substrate of identity choice and the possibility of being violated via coercive power technology - which makes it invisible or at the same time.

**Keywords:** Education, Narrative, Childhood, Homoculture, Heteroautobiography.

## Narrándose homosexual, infancia y educación:

### violaciones cuantificadas-naturalizadas

**Resumen:** En este manuscrito, nuestro objetivo es diagnosticar tecnologías de poder y resistencias homosexuales en las narraciones de dos jóvenes sobre su camino educativo en la educación básica en la constitución de su infancia. Para hacerlo, partimos de la perspectiva de las heteroautobiografías, en las que dos jóvenes graduados homosexuales son narrados sobre su infancia y la constitución memorística de sí mismos en su proceso de reconocimiento de sí mismos en su trayectoria formativa. Tales narrativas se registran en bricolado bajo una mirada hermenéutica de inspiraciones en Michel Foucault y Friedrich Nietzsche. La analítica se organiza en tres ejes: a) La construcción de fragmentos narrativos, en los que se dan los caminos teóricos y metodológicos; b) Violencia cuantificable, rastreando la identificación de la violencia hacia los cuerpos homosexuales en la infancia como violaciones menores y menos significativas; y c) (A) Normalidad y (no) percepción, como líneas de constitución del niño gay como el sustrato de elección de identidad y la posibilidad de ser violado a través de la tecnología de poder coercitivo, que hace que el yo sea invisible para el yo y el Otro.

**Palabras clave:** Educación, Narrativa, Infancia, Homocultura, Heteroautobiografía.

**Recebido:** 27/04/2020

**Aceito:** 01/07/2020