


**Crianças (im)possíveis: narrativas e memórias LGBTI  
da infância e da escola**


**(Im)Possible children: LGBTI narratives and memories  
of childhood and schooling**

**Niñas y niños (im)posibles: narrativas y memorias LGBTI  
de la infancia y de la escuela**

Guilherme Rafael Portela\*

 <https://orcid.org/0009-0005-2569-6272>

Bettina Heerdt\*\*

 <https://orcid.org/0000-0002-0428-136X>

**Resumo:** Esta pesquisa tem como objetivo evidenciar e tensionar colonialidades do ser e do saber relacionadas a gênero, sexualidade, suas operações e interseccionalidades em narrativas e memórias autobiográficas de infâncias e escolarizações de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Travestis e Intersexo (LGBTI). Problematiza-se: como crianças lembradas por adultos LGBTI resistiram a colonialidades sobre (seus) corpos, afetos e (r)existências dissidentes na infância e na escola? Para isso, o estudo dialoga com seis convidados, Giorgia Prates, Toni Reis, Nick Nagari, Pedro Jorge, Alícia Kruger e Amiel Vieira, que compartilham memórias (super)poderosas analisadas em perspectiva interseccional no movimento (po)ético-teórico-metodológico da Baitolagem. Apoiado em teorizações (de)coloniais, (trans)feministas, étnico-raciais e da Sociologia da Infância, o estudo evidencia experiências marcadas por processos de racialização, generificação, sexualização e (a)normalização de corpos e afetos, ancorados no adultocentrismo, bem como os modos pelos quais tensionaram pretensas normativas (coloniais) por meio de resistências e pintosidades verbais, simbólicas e desobedientes.

**Palavras-chave:** Infância. Gênero. Interseccionalidade.

**Abstract:** This study aims to make visible and critically examine colonialities of being and knowledge related to gender, sexuality, their operations, and their intersectionalities in autobiographical narratives and memories of childhood and schooling among Lesbian, Gay, Bisexual, Trans, Travesti, and Intersex (LGBTI) people. It problematizes: How did children remembered by LGBTI adults resist colonialities imposed on

---

\* Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Mestre em Educação e Pedagogo pela UEPG. *E-mail:* <guilhermeportela.univ@gmail.com>.

\*\* Professora associada do Departamento de Biologia da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro), docente permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEPG) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (Unicentro). *E-mail:* <bettina\_heerdt@yahoo.com.br>.

(their) bodies, affects, and dissident childhood and school-based (r)existences? To this end, the study engages in dialogue with six participants – Giorgia Prates, Toni Reis, Nick Nagari, Pedro Jorge, Alicia Kruger, and Amiel Vieira – who share (super)powerful memories analyzed from an intersectional perspective within the (po)ethical-theoretical-methodological movement of *Baitolagem*. Grounded in (de)colonial, (trans)feminist, ethnic-racial, and Childhood Sociology theories, the study highlights experiences marked by processes of racialization, gendering, sexualization, and (a)normalization of bodies and affects, anchored in adultcentrism, as well as the ways in which participants challenged presumed (colonial) norms through verbal, symbolic, and disobedient queer flamboyances.

**Keywords:** Childhood. Gender. Intersectionality.

**Resumen:** Esta investigación tiene como objetivo evidenciar y tensionar colonialidades del ser y del saber relacionadas con el género, la sexualidad, sus operaciones e interseccionalidades en narrativas y memorias autobiográficas de infancias y escolarizaciones de personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans, Travestis e Intersexuales (LGBTI). Se problematiza: ¿cómo las infancias recordadas por personas adultas LGBTI resistieron colonialidades sobre (sus) cuerpos, afectos y (r)existencias disidentes en la infancia y en la escuela? Para ello, el estudio dialoga con seis participantes – Giorgia Prates, Toni Reis, Nick Nagari, Pedro Jorge, Alicia Kruger y Amiel Vieira –, quienes comparten memorias (super) poderosas analizadas desde una perspectiva interseccional en el movimiento (po)ético-teórico-metodológico de la *Baitolagem*. Sustentado en teorizaciones (de) coloniales, (trans)feministas, étnico-raciales y de la Sociología de la Infancia, el estudio evidencia experiencias marcadas por procesos de racialización, generización, sexualización y (a)normalización de cuerpos y afectos, anclados en el adultocentrismo, así como los modos en que tensionaron supuestas normativas (coloniales) mediante resistencias y *pintosidades* verbales, simbólicas y desobedientes.

**Palabras clave:** Infancia. Género. Interseccionalidad.

## Sejam Bem- Viados

Esta pesquisa<sup>1</sup> visibiliza memórias de infâncias, crianças e educações de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Travestis e Intersexo (LGBTI). O (des)caminho (Bujes, 2002) que a permitiu parte de curiosidades e invisibilidades diante da criança que fui<sup>2</sup>, das que conheci, de algumas amigas e das que nos (des)encontrávamos nas seleções curriculares da nossa formação em Pedagogia. Minha *criança viada*, baitola, ou as crianças negras que resistiam nas suas memórias, não eram as que discutíamos em sala de aula, mas eram as que, contraditoriamente, encontrávamos nas escolas. Reconhecidas suas dedicações em ensinar tanto mais sobre elas, uma questão central não nos era respondida: quem são as crianças que estudamos e ousamos ensinar? Apoiado nesse questionamento, tento evidenciar as suas pluralidades com minhas pesquisas, encontrando nas suas aberturas não apenas o registro de nossas (r)existências, mas uma (po)ética de investigação.

Isso porque, embora ausentes em minha formação inicial, sob os enfoques de determinadas epistemologias e áreas de conhecimento, suas existências “comprovadas cientificamente” presumem algum padrão de causa e efeito, social e/ou biológico, reforçando uma estabilidade (colonial) diante de ideias como corpo, infância, gênero, sexualidade e raça. E, ainda, em certos casos, suas dissidências são reconhecidas a fim de serem tratadas e retomadas à “normalidade”, como aprofundamos em outro estudo (Portela, 2024). Diante disso, escolhas outras são e foram necessárias para nos apresentarmos sem reiterar sentidos (moralistas) sobre infâncias ou educações. Daí que *demos pinta* e construímos o movimento (po)ético-teórico-metodológico da Baitolagem,

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa foi financiada com bolsa de Mestrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

<sup>2</sup> A primeira pessoa do singular, aqui, refere-se ao primeiro autor deste texto, cuja criança rememorada também compõe os afetos, as inquietações e os movimentos que sustentam esta investigação. Ao longo do artigo, essa voz alterna-se com a primeira pessoa do plural, que demarca a autoria compartilhada e a construção conjunta das análises.

que apresentamos mais à frente. Movimentamos as teorias da Sociologia da Infância, as (trans)feministas, étnico-raciais e (de)coloniais que discutem o exercício e a invencionalidade de marcadores culturais da diferença (Louro, 2020), como geração, gênero, sexualidade, raça e outros, os quais investigamos por meio de narrativas autobiográficas, analisadas em perspectiva interseccional (Collins, 2022), demonstrando os efeitos de suas combinações e colonialidades.

Nesse sentido, nosso objetivo é evidenciar e tensionar colonialidades do ser e do saber relacionadas a gênero, sexualidade, suas operações e interseccionalidades em narrativas e memórias autobiográficas de infâncias e escolarizações de pessoas LGBTI. Problematizamos: como crianças rememoradas por adultos LGBTI resistiram a colonialidades sobre (seus) corpos, afetos e (r)existências dissidentes na infância e na escola? Proposições que, por seus interesses, não colocaram sob questionamento alguma razão individual de suas existências, mas a cultura (super)poderosa que forjou suas experiências, memórias e narrativas, distanciando-nos de práticas extrativistas e apáticas de “dados”, de argumentações comprobatórias sobre “como se tornaram LGBTI” ou de “neutralidades científicas”.

Durante a leitura, talvez se perceba que “uma” voz conta e atravessa outra “nossa”. Não é um equívoco, é um testemunho da coletividade que permite esta pesquisa. Isso se deve ao fato de que, em determinados pontos, é minha experiência *bicha*, de *criança viada*, junto do que aprendo com meus amigos LGBTI+<sup>3</sup>, que somos autores de seus sentidos. Em outros pontos, somos eu e minha orientadora produzindo interpretações em nosso envolvimento com essas narrativas e as teóricas que estudamos juntos. Acreditamos ser nessa complexidade individual, coletiva e afetiva que cabemos juntos numa produção em que nossas corporificações (Haraway, 1995) são distintas, mas responsáveis duplamente por determinadas ideias e, de mesmo modo, compromissadas com um bem-viver (Krenak, 2020) de quem (re)conhecemos.

Apresentamos, a seguir, como a Baitolagem nos (des)encontrou com nossos(as) convidados(as), que nos narraram, refletiram e ensinaram sobre suas e nossas infâncias e escolas. Em seguida, os(as) apresento, na Hora da Chamada. Seguimos viagem para diferentes cenas analisadas sob as teorias e metodologias indicadas, em Jogo da Memória, até chegarmos à Hora da Saída, em que conferimos como são evidenciadas colonialidades entre infâncias, adultez, (des)construções corporais e afetivas de si e em (in)convivências escolares, e como tensionam suas pretensas normativas por meio de resistências e pintosidades verbais, simbólicas e desobedientes, provocando repensar crianças, infâncias, memórias e educações (im)possíveis à ciência, à escola e à formação de professores.

### **Enviadescendo e infantilizando metodologias: uma Baitolagem Científica para narrar crianças e educações**

Tentar responder sobre como vivem e estudam algumas crianças movimentou não apenas curiosidades, como memórias e sentimentos. Esse exercício me ensinou sobre o tempo, a saúde e a coragem para reconstruir, ou não, esses passados, combinação que me inspira a algumas decisões científicas. Junto a isso, outro fator foi relevante: a convivência com *crianças babadeiras* e contemporâneas em minha trajetória como professor, provocando entender e considerar o aspecto geracional forjando ideias sobre e para crianças, e a responsabilidade daí posta sobre como interpretá-las, resguardando suas e nossas autonomias na criação de significados. Pois algumas delas, como eu e muitas, éramos pintosas e inominadas e, ainda assim, possíveis, enquanto outras

---

<sup>3</sup> O acréscimo do sinal +, na sigla, refere-se à ampliação da interpretação para outros sujeitos que compõem o movimento social, como LGBTQIAPN+ e outras experiências dissidentes de gênero e sexualidade. Quando utilizamos apenas LGBTI, a referência recai especificamente sobre as identidades estudadas neste artigo.

me contaram os nomes e *jeitinhos* pelos quais queriam ser reconhecidas. Antes de conversar com elas, quis aprender conosco, *mariconas*, crianças mais velhas, como pensamos nossas infâncias e escolas.

Para isso, decidi, de dentro de uma memória, encontrar essa (po)ética científica. Trata-se da cena em que cheguei à minha escola, na infância, com “pompons” de líderes de torcida que havia feito para as meninas que(m) podiam dançar. Fazer aqueles adereços foi minha maior chance de me aproximar, assistir e balançar disfarçadamente meu corpo durante seus ensaios. No entanto, antes de chegar à escola, nenhuma proibição, até então, era tão incisiva como as delas. Então, fiz das ruas da minha vila um palco de prazeres que não diziam sobre querer ser uma menina, nem me afirmar como *bicha* ou *criança viada*; era sobre bem-estar. Nesse dia, aprendi, porém, que nem todas as crianças ou adultos convivem bem com nossos *trejeitos* criativos e inominados, e foi assim que, ao chegar à frente do portão da minha escola, vi um homem abrir a janela do seu carro e me dizer: “Hmm, Baitola!”. Inscrevendo em meu corpo um primeiro termo à coleção dos que fiz e ainda faço entre outras esquinas que cruzo, ainda mais baitola. Um termo que possui uma história mal contada, mas bem sensível e entendível a quem é acionada. E foi investigando-a que a refiz teórico-metodologicamente.

Descobri que, antes de mim e de tantas, Baitola remetia ao espaço do Baito em algumas aldeias indígenas Guarani, usado para preparação de seus ritos e culturas, como a da “sexualidade”, possível entre dois “homens”, como se (mal) escreve nas interpretações de Freyre (2019). Então, Baitola era um indígena no espaço do Baito. Posteriormente, em 1913, outra fonte fez emergirem significados pela presença do britânico Francis Reginald Hull, engenheiro ferroviário responsável pela estrada de ferro de Baturité, no Ceará, que, ao falar o termo “bitola”, espaçamento entre as faixas de madeira dos trilhos, pronunciava-o como “baitola”, diante de sua língua inglesa. Isso, e algumas fofocas na construção sobre o envolvimento do britânico com outros homens, também o tornou uma Baitola, como afirma Oliveira (Igor, 2020).

É possível perceber, nessas (nossas) concepções, que Baitola se torna uma ferramenta expressiva da homofobia, funcionando como uma arma colonial, da diferença e da exclusão. Ela reage para proteger o exercício da cisheteronormatividade, inscrevendo-nos segundo seus parâmetros e reiterando conjuntamente quem “eles” são, o que se pode ou não ser. Oliveira (2017), na sua tese sobre bichas pretas, colabora com a discussão afirmando que Bicha, Viado – e Baitola – nascem do discurso, contrapõem a masculinidade cisheterossexual e são lançadas como um torpedo que tenta um aniquilamento antes mesmo de tornar-se entendível, às vezes em nossas infâncias. Sua enunciação, então, nunca foi despreziosa; é uma experiência histórica, cultural, de exercícios normativos e resistentes ao corpo e aos afetos. Portanto, é inspirado nesses movimentos, ressignificando-os, que a Baitolagem foi elaborada, contrapondo suas expressões violentas (coloniais), numa (po)ética da *viadagem*, que articula teoria, metodologia e afetos, apostando no potencial epistemológico das narrativas.

Teoricamente, é inserida na Sociologia da Infância, ao discutir os efeitos socioculturais que medeiam a inscrição dessa categoria e experiência na vida de crianças, que, ao evidenciá-la como campo de inscrição cultural (e condicional) de gênero, sexualidade, raça, classe e outros fatores, recorre às teorias (trans)feministas, étnico-raciais e (de)coloniais, por entendermos serem capazes de, como algumas crianças, desestabilizar pretensas essencialistas e supremacistas sobre corpos, afetos e condições, localizadas histórica e geograficamente. Suas interações interseccionais é que oportunizam nosso objetivo defendido e supracitado, analisando narrativas autobiográficas frutos de memórias, como esta minha. Estas últimas, sendo reconstruções seletivas e não lineares de seus passados, (des)ocultam determinados aspectos, com o que (não) se importam ou (não) preferem esquecer. Sendo testemunha de seus efeitos, planejei acessá-las seguindo as teorias e suas categorias

em investigação, após conversar com psicólogos(as) sobre cuidados à segurança de suas lembranças.

### **A montagem (dos dados): (re)construir memórias e narrativas**

Considerarei que talvez conversar com ativistas, que de certo modo conseguem pensar e dizer de si e de seus coletivos, seria uma chance de provocar menos incômodos afetivos. Entretanto, como deve supor, isso não foi uma garantia. Menos ainda quis agir pela preservação de biografias com premissas heroicas, embora os considere *baphônicos*. O fato é que tive a sorte de conhecer as crianças da Giorgia Prates, Toni Reis, Nick Nagari, Pedro Jorge, Alícia Kruger e Amiel Vieira,<sup>4</sup> gentes (adultas) que conheço por seus ativismos, trabalhos e pesquisas. Encontramo-nos individualmente para uma conversa virtual<sup>5</sup>, em que narramos algumas memórias, atuando como propõe Caetano (2016) sobre seus usos, pois ela

[...] toma o discurso sobre o sujeito como o centro de interesse e fundamenta outra perspectiva do fazer ciência. Ela propõe que, por intermédio de relatos particulares, outras dimensões mais amplas sejam articuladas para o entendimento dos fenômenos sociais e, por conseguinte, pensadas suas sequelas nas trajetórias dos sujeitos. Levando em consideração que nas narrativas, como nas memórias, o passado se reconstrói discursivamente de maneira não linear, com superposições de tempo, reflexões e espontaneidade, o que retorna não é o passado em si, mas a (re)leitura das imagens e experiências armazenadas na memória estimuladas em um determinado presente e sob certas circunstâncias. Em outras palavras, não é o passado linear que se reconstitui na narrativa, e sim tudo aquilo que foi privilegiado na experiência que marcou nossos corpos e auxilia na forma como nos colocamos no mundo hoje (Caetano, 2016, p. 34-35).

Nossas conversas nos proporcionaram acesso às suas identidades territoriais, corporais e afetivas, escolaridades, atuações profissionais, idades e religiões, a fim de localizarmos quem foram essas crianças e quem são seus(as) adultos(as). Diante do objetivo, dialogamos sobre suas infâncias e escolas nesse período, percebendo atuações de outras instituições sociais causando efeitos em seus passados e presentes, com questionamentos comuns e preestabelecidos. Por exemplo: Como lembra da escola na infância? Como eram as relações entre adultos e crianças? Ocorreram movimentos próprios ou alheios de identificação LGBTI? Como foram as experiências entre corpos e afetos? Quais efeitos foram provocados pelo exercício e pela intersecção dos marcadores sociais?

Diante de outras artes que antecederam esses momentos, como filmes, literaturas e entrevistas, também buscamos contradizer uma “política” de perseguição e adoecimento dessas infâncias e crianças (*pintosas*), que percebemos projetada quando as reduzem apenas aos marcadores em discussão. Reivindicamos, então, decolonialmente, conhecer suas brincadeiras preferidas, filmes, artistas, desenhos, o que não gostavam e ainda não gostam de comer, quem foram seus(as) amigos(as) e professores(as) preferidos(as), se eram do time do biscoito ou da bolacha. Propõem-se, assim, questionamentos que buscam transcender (estas páginas) ao que nos interessamos e (des)valorizamos de uma criança.

---

<sup>4</sup> Os(as) acompanho nas mídias sociais, mais especificamente no Instagram, onde os(as) convidei para participar dessa pesquisa, depois de aprovada no comitê de ética da universidade. Todos(as) permitiram referenciar seus nomes. A aprovação para realizar a pesquisa é vinculada ao parecer nº 6.949.376, com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 80103324.0.0000.0105, expedido pela Plataforma Brasil.

<sup>5</sup> Realizada no *Google Meet*, com duração de 40 minutos a duas horas, autorizadas para gravação, as quais foram transcritas e transformadas em narrativas autobiográficas.

Esse conjunto dialógico e rememorativo fundiu-se em narrativas autobiográficas, inspiradas nas propostas de Ferreira (2015), entre: construí-las mediante interesses e condições; estudar e organizar suas informações; e apresentá-las e discuti-las atreladas aos objetivos e aportes teórico-metodológicos.

### **O truque: (tre)jeitos interseccionais e decoloniais de análise**

Do que narraram, organizado e apresentado de modo indireto e direto, suas crianças foram analisadas interseccionalmente, com base na proposta de Patrícia Hill Collins (2022), que compreende: encontrar os eixos de poder e a matriz de dominações entre os marcadores sociais; analisar a relacionalidade e as dinâmicas nos contextos em que acontecem; reverberar conhecimentos a partir de experiências de sujeitos subalternizados; e movimentar-se como práxis e resistência para a justiça social. Essa intersecção atuou tensionando a disputa colonial da memória (coletiva), como escreveu Kilomba (2020), a fim de enfraquecer a colonialidade da infância e da escola, pelas máscaras que retiramos de sentidos dominantes, evidenciados e tensionados pela Baitolagem.

Ao estudarmos esses marcadores, nós os localizamos como produtos da colonialidade do ser e do saber. O primeiro demonstra como a violência colonial molda a própria existência, a identidade e a humanidade das pessoas colonizadas, determinando quem é tratado como sujeito de direitos e quem é empurrado para a desumanização (Maldonado-Torres, 2022). O segundo refere-se à imposição e à hegemonia do eurocentrismo na produção de conhecimentos, ditando quais são universais e científicos, renegando conhecimentos originários e periféricos, entendidos como inferiores ou folclóricos (Mignolo, 2003). No contexto desta pesquisa, representam as premissas coloniais de demarcação da diferença, de hierarquizações e classificações entre modos de viver, ser, pensar e produzir conhecimentos, que subalternizam (memórias de) infâncias, crianças e pessoas dissidentes de normatividades identitárias (coloniais), como LGBTI+.

Assim, o movimento (indisciplinado) aconteceu tensionando o questionamento: Como crianças rememoradas por adultos LGBTI resistiram a colonialidades sobre (seus) corpos, afetos e (re)existências dissidentes na infância e na escola? Isso nos permitiu: a) (re)construir memórias, narrativas e condições (coloniais) infantis e adultas; b) evidenciar e tensionar os acontecimentos e as colonialidades dos marcadores sociais e suas matrizes de dominação; c) explorar os efeitos de suas interseccionalidades e relações entre colonialidades do ser e do saber; e d) provocar interpretações teóricas que atuem como práxis (re)educativa àqueles(as) que também se envolvem com crianças.

Desse modo, a Baitolagem *dá um truque* às colonialidades científicas, que, como em outros territórios, desumanizam alguns e dissimulam uma produção descorporificada (Haraway, 1995). Ela *passa um cheque*, cuja discursos normativos que insistem em certas higienizações em execuções e estéticas, extrapola os sentidos sobre o que e quem é científico, cobrando responsabilidades sobre o que é dito de determinado lugar (Haraway, 1995). Os *trejeitos* de uma Baitolagem não escandalizam apenas *bofes* e motoristas xeretas; nossas disciplinas também *enfeitizam* e *barbarizam* seleções teórico-metodológicas que não garantem nossa presença em *montações* universais, que extraem dores para publicá-las, que contribuem para fortalecer relações de poder diante de interpretações ou que debocham de nossos modos de nos relacionarmos com a produção de conhecimentos. Ela, explicitada, devolve a imagem à dissimulação descorporificada e colabora para enfraquecer as colonialidades da ciência como conhecemos e resistimos (Carneiro, 2005; Quijano, 2005; Santos, 2015).

Apresentamos, à frente, nossos convidados e seguimos viagem entre suas memórias.

Se der, leve a sua criança junto!

### **Hora da chamada (dos convidados): sejam bem-vindos a algumas crianças (im)possíveis**

A primeira é Giorgia Prates, uma mulher cis, negra, classe média, sem deficiência, lésbica, tem 46 anos de idade, sua religião é a Umbanda, é politicamente de esquerda e atualmente mora em Curitiba, Paraná (PR), onde foi eleita vereadora em 2024. Já trabalhou com fotojornalismo, direção de cena e de criação. Cresceu em São Paulo (SP), na Zona Leste, com sua família. Gostava de brincar “de tudo”, sempre a permitiram, contou. No entanto, era “ligeira” quando brincava de “casinha” com as irmãs, decidindo ser o “marido que ia trabalhar”, para voltar a jogar futebol, que preferia. Ela comia de tudo, menos caldo de cana, lembra com carinho da professora Ioná. Era fã de He-Man, amiga da Ive e era do time da bolacha.

Toni Reis é um homem cis, branco, *gay*, celebrando 60 anos de vida, também mora em Curitiba. É casado há 34 anos e tem três filhos. Nasceu no interior, em Coronel Vivida (PR), e viveu parte de sua infância em Pato Branco (PR), com sua família. Contou que, aos 12 anos, por ser vítima de homofobias, tentou suicídio três vezes, fez simpatias e foi submetido a diversas tentativas de “cura *gay*” em diferentes religiões. Entretanto, Toni Ramos era seu ponto fraco, ao vê-lo na TV, disse. Tornou-se doutor em Educação e presidente da Aliança Nacional LGBTI+. Gostava de chegar cedo à escola, jogar queimada, doce de abóbora e Sidney Magal. Sua professora favorita, na época, foi a Amélia, e sua amiga, a Clara. Era do time da bolacha.

Nick Nagari é uma pessoa não binária<sup>6</sup>, bissexual, negra, classe média, sem deficiência, é estudante universitário em Campinas (SP), onde mora. Tem 27 anos de idade, é agnóstico e de esquerda, cresceu num bairro do “subúrbio” do Rio de Janeiro (RJ), onde morava com sua mãe. Percebeu cedo o racismo, que ocorria entre seu cabelo, suas roupas, quem era (e não) entendida como menina na escola e na dedicação aos estudos para ser “prodígio”. Foi aluno da (bem) lembrada professora Carla e amigo da Cleo. Gostava de jogos de tabuleiro, mousse de maracujá da sua mãe, mas não de jiló. Era fã de comédias românticas, Floribella e RBD. Era do time do biscoito: “sou carioca, né”, disse.

Pedro Jorge é um homem trans, transmasculino, pansexual, preto, sem deficiência, morador da Zona Norte de São Paulo (SP), tem 26 anos de idade e é “mais jogado pra esquerda”. É fotógrafo, modelo e trabalha com “audiovisual”. Nasceu e cresceu em São Paulo, com sua mãe, mas gostava de estar com a avó paterna, “Dona Lucia”, que, diferentemente de outros familiares, fazia da sua casa e da sua companhia um espaço de liberdade para ser criança, brincar e ser astronauta. Estudou em escolas particulares, percebendo desigualdades de classe e raça. Atualmente, é da Umbanda. Registrou a (boa) lembrança do professor de Educação Física, “um cara preto retinto”, da professora Bianca e, especialmente, da Shirley. Na rua, ele jogava “taco”, comia de tudo, mas preferia doce de leite. Gostava da novela Chocolate com Pimenta e da amiga Helen. Sobre biscoito ou bolacha: “Dando para comer, está tudo certo”, defendeu.

Alicia Kruger é da minha cidade, Ponta Grossa (PR), é travesti, bissexual, branca, classe média, sem deficiência, morava em Curitiba (PR) quando conversamos. É farmacêutica, trabalhadora da Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente do Ministério da Saúde, com trabalhos no Conselho Federal de Farmácia. Cresceu com sua família e junto de “pés” de frutas no quintal, refletindo com carinho sobre a potência da bisavó no incentivo aos estudos. Gostava de colocar calças na cabeça para parecer cabelos compridos, e era celebrada. Jogava *videogame* de “lutinha” e casava Max Steel com a Barbie. Era “ensandecida” pela banda Rouge, mas tinha arrepio de goiabada e marmelada. Foi feliz com a professora Cíntia e com seu amigo Otávio. Era fã do filme “Abracadabra”. E, com razão, afirmou: “Bolacha, né, me respeita que eu sou paranaense”.

---

<sup>6</sup> Nick seleciona pronomes ele/dele.

Amiel Vieira, nosso último convidado e com quem primeiro conversei, é uma pessoa transmasculina, intersexo, com deficiência, branca, de 42 anos de idade, é ateu, “mais alinhado à esquerda” e classe média. Tornou-se doutor em Bioética. Cresceu em São Paulo (SP), com sua família, com forte influência evangélica. Foi criado por ela como uma menina, vivendo constantes questionamentos da intersexualidade. Ele nasceu com “insensibilidade parcial androgênica”, tendo menor sensibilidade à testosterona; assim sendo, e atrelado a outros fatores, os médicos e sua família mantiveram a política (internacional) de sigilo e cirurgia, batizando-o como do “gênero feminino”. Fato que descobriu apenas aos 33 anos de idade, ao encontrar registros do hospital onde nasceu, motivo que também constrói seu interesse profissional e ativista. Brincava de amarelinha, jogava Pac-Man e Detetive. Era fã de Maria Bethânia, doce de amendoim, da novela Carrossel, da professora Mara e da amiga Daniela. E, certamente: “por favor, bolacha, lógico”.

Essas suas crianças nos oportunizaram viajar para algumas cenas de suas infâncias na escola, onde narraram experiências sobre elas, seus corpos, afetos e (de)colonialidades.

### **Jogo da memória: narrativas superpoderosas, infantis e escolares de pessoas LGBTI**

Giorgia, ao pensar a infância na escola, disse que, em muitos momentos, não sabe identificar, nas suas experiências, “se era racismo ou LGBTfobia”, porque a escola foi um “período muito duro” para ela. Contou que teve uma professora, no “pré”, “bem crente”, que dava “reguada” na sua cabeça, no pescoço e na mão, chamando-a de filha do demônio por ser canhota. Em situações como essa, ela se confunde, sem saber se era porque “era mais masculina, negra, ou realmente canhota”, e conclui que era “tudo junto”. O que ela gostava era da Educação Física, “com a bola”, porque aí parecia que ela estava “na rua dentro da escola”.

Quando já estava mais velha, conheceu uma “outra sapatão”, “Marisão”, que grudava os meninos na parede, uma “sapatão livre”. Foi com ela que Giorgia pensou: “Nossa, dá pra ser assim, tipo, isso é vida, né, ser, só, né”. Como ela era *babadeira*, alguns professores tentaram fazer com que Giorgia fizesse “Marisão parar de ser Marisão”, só que ela “amava Marisão, já que Marisão era o que queria ser na vida”. Giorgia tem a percepção de que perdeu “muito tempo sendo uma coisa que não precisava ter sido, graças à escola”, e que foi nesse espaço que aprendeu a ser “reservada, não abrir a boca, se esconder, temer, ser envergonhada”. Até hoje, ela percebe que é da escola a origem do medo da crítica, que, embora atualmente consiga ressignificar, ainda é presente. Desse período na escola, destacamos uma cena compartilhada:

A professora nem olhava, na verdade, né, ela jogava no cesto de lixo, mandava pegar e voltar com o caderno desamassado no outro dia, e não fazia isso com todos, né, era comigo especificamente. Teve até uma vez que eu acabei fazendo xixi nas calças, literalmente, porque a professora sempre me humilhava, na frente de todo mundo, né, e aí toda vez que ia chegando a vez de corrigir meu caderno, eu ficava com vontade de fazer xixi, pedia pra ir no banheiro, e ela dizia: se você pedir de novo, você vai fazer na lata do lixo, só que o lixo era o negócio que ela pegava quando corrigia os cadernos, e colocava na mesa na frente da turma. Então eu fiquei imaginando, eu fazendo xixi ali na frente de todo mundo, como se já não bastasse a vergonha que eu sabia que eu ia passar, porque o meu caderno com toda certeza ia parar no lixo. Enfim, eu acabei fazendo xixi nas calças, que foi bem pior pra mim, passei uma vergonha gigantesca naquele dia, e depois também não me recuperei tão fácil disso, sabe. Aí a escola só foi piorando, ladeira abaixo, um lugar bem hostil (Giorgia Prates).

Na família de Toni, com os amigos e na igreja, era a bicha, e, na escola, não foi diferente. Também contou como percebia discursos sobre gênero e sexualidade dos(as) professores(as) e na escola:

Tinham alguns que falavam que homem tem que ser homem, mulher tem que ser mulher, e homem tem que se comportar de um jeito. Eles nunca falaram para mim diretamente, também àquilo eu olhava

e dizia: “Não estava nem aí”. A escola era muito hétero, o menino de azul, as meninas de rosa. Nas festinhas, os meninos levavam o refri e as meninas levavam o doce, o salgado. Menino não podia levar salgado nem doce. Os meninos tinham que arrastar as carteiras, quem tinha que varrer a escola tinha que ser as meninas. E essas marcas de gênero aparecem muito. E chegava em casa, a minha mãe falava o mesmo, que homem não pode entrar na cozinha, homem na cozinha atrapalha, quebra a louça (Toni Reis).

Nick, que foi bolsista em escola particular e estudava com muitas gentes brancas, percebia ser tratado diferente, mas não conseguia entender o motivo; passou muito tempo achando que era o próprio motivo, num sentido de personalidade. As chamadas e os olhares que recebia eram diferentes dos das “outras garotas”, disse, o que o tensionava a se distanciar delas. Lidou com isso com o futebol, falando de futebol com os garotos. E, como em outros momentos, na escola, percebia que a marca e a “experiência” de ser “racializado” ocorriam rápida e corriqueiramente, como neste episódio:

Agora eu lembrei de uma professora, que é da quarta série, do quinto ano, que teve uma vez... Isso foi uma coisa que ficou marcada na minha cabeça. Eu fui para o colégio e já estava passando creme no cabelo. Então, eu passava creme todo dia. O cabelo ficava assim, todo molhado. Então, ela falou: você não tirou o condicionador quando tomou banho? Ela me zoou, sabe? Porque meu cabelo estava molhado. E aí, eu só fiquei tipo... Meu cabelo é assim, eu passo creme todo dia. Eu fiquei me sentindo muito mal. Foi uma frase que me marcou. Mas, ao mesmo tempo, eu não cheguei a contar para minha mãe (Nick Nagari).

As memórias de Pedro, além de contarem das experiências escolares, fora desse espaço, como na competição de handebol em que usou a roupa que queria, sendo estranhado e chamado de moleque-mulher, também contam histórias de dentro dos muros da escola. Das vezes em que ele brincava com as meninas e elas acabavam caindo, “pareciam amebas”, falou, e um dos meninos lhe disse: “Nossa, você parece o Shrek, você é tão bruto, tão ogro”. Da situação como no “Jardim 1 e na primeira série”, em que uma criança “batia todos os dias nesses anos”, e certa vez a professora deu um balão com gás hélio para aqueles que tinham tirado nota dez, e ela estourou o de Pedro; no outro dia, novamente, com um novo balão. Nessa ocasião, ele reagiu e acabou brigando e batendo no menino, na saída, quando a mãe da criança o chamou de “macaco”. O estourador de balões foi expulso, e mais nada foi feito pela escola, disse.

Ao mesmo tempo, ele também lembra com carinho da professora Shirley, que foi sua primeira professora negra, recordando que, um dia, uma criança perguntou por que ela não tinha cabelo liso, igual ao da sua mãe, e ela disse: “Eu não tenho porque eu sou diferente dela e porque eu gosto do meu cabelo assim”. Ele lembra que ela tinha um “cabelo grandão, armado, blackzão”, que tinha “unhas grandes, chamativas”, “sempre com muito dourado”. Com essa professora, Pedro percebeu que poderia ter seu cabelo, que ambos “eram lindos”, “foi importante”, entendeu.

Também disse das suas estratégias de sobrevivência, das consequências e de mais sobre seu cabelo:

Eu fui uma criança e um adolescente emo. Entrei nesse mundo porque eu conseguia me esconder um pouco. Minha banda favorita na época era o Paramore, tinha essa coisa, assim, de olhar pra vocalista e falar: “Nossa!”. Ela quebra muito o estereótipo do que é ser mulher, o namorado dela, na época, vestia as mesmas roupas que ela. Então eu falava: “Eu posso fazer isso”. E aí na escola, mesmo jogando handebol, eu era um emo, esportista, algo difícil na época. Então usar roupa preta era uma coisa que eu conseguia me camuflar nos lugares. Só que aí, dentro da sala de aula, eu não conseguia tirar dúvida. Falar em voz alta era sempre um problema, escutar a minha voz me incomodava. E tinha umas brincadeiras de mau gosto dos moleques: assim que eu cortei meu cabelo, minhas tias alisavam meu cabelo, aí assim que parei com as químicas, cortei meu cabelo bem curtinho, mais curto que agora. E quando cheguei na escola, a primeira coisa que falaram foi: “Nossa, você tá parecendo um menino, ninguém vai querer ficar com você” (Pedro Jorge).

A entrada na escola, para Alícia, foi “uma marca”, porque ela percebeu que aqueles “ditos” meninos não vestiam a calça na cabeça para fazer de cabelos, entendendo, com isso, que então também não podia, foi “tolhendo-se”. Reconhece que essa entrada é um processo de “cisão social” em relação a gêneros, para se compreender, “desde a fila”, o que é ser menino e menina. Disse que suas experiências eram difíceis, mas que, apesar de não serem traumáticas, algumas situações a machucaram, continuou:

Criança é um bicho do cão, né, porque te chama disso, te chama daquilo. Então, eu sempre tive o apelido de viadinho, disso, daquilo. Professoras também, né, sempre fazendo brincadeirinhas. Eu vivi isso muito na universidade, mais do que na escola. Eu fui viver tensão com um professor na universidade. Então, eu acho que o ambiente educacional, ele consegue ser hostil desde a primeira infância até o último nível de pós-graduação, né, e isso é algo cultural, bem complicado (Alícia Kruger).

Amiel rememorou que, no final da terceira série, as meninas começaram a falar de “menarca”, “coisa que não tinha”. Perguntou para sua mãe quando voltou para casa, que o respondeu dizendo que ele não menstruaria, apenas sua irmã, porque ele “tinha coisas que sua irmã não tinha” e, como sabemos e reafirmou, a intersexualidade nunca foi dita ou “nomeada” para ele. Também lembrou que, da sexta até a oitava série, apanhou de um menino no recreio, porque ele dizia que ele era um E.T. por ser diferente das outras meninas, e quatro-olhos por usar óculos. Também narrou:

Uma outra coisa, por exemplo, na terceira ou quarta série, tinha um grupo de amigas, de meninas, que, naquela época, elas se identificavam todas em crachá. Eu era louco para ter um. Eu nunca consegui. Por quê? Por ser sempre o diferente. E toda vez que eu falava com a Ana Paula, [uma das meninas do grupo] ela falava assim: “É que você não é igual a gente” (Amiel Vieira).

E você, como foram as crianças, as infâncias e a escola? Seguindo nossos combinados, refletimos sobre elas. As dos(as) nossos(as) convidados(as) revelam como nelas são vividas experiências corporais que os(as) afetaram, motivadas especialmente quando suas criancices não acompanharam supremacias culturais (Gonzalez, 2020) que contornam e condicionam a infância moralmente referenciada, desde a colonização. Movimentos que se fundam e voltam à cisgeneridade (Nascimento, 2021), à heteronormatividade (Louro, 2020) e à branquitude (Bento, 2022), balizadas pelo capitalismo, que correspondem à matriz de dominação (Collins, 2022) de alinhamentos entre fisionomias e identidades; da compulsão e naturalização da heterossexualidade como norma; e de um pacto de manutenção de poder e desigualdades, baseado em fenótipos e pertencimentos étnico-raciais, territoriais e de classe social.

Para elas, sendo negras, pobres, *pintosas*, canhotas, diferentes, “[...] sujeitos fora da norma, os socialmente entendidos como anormais” (Cassal; Chiaradia, 2017, p. 63), distintas artimanhas foram direcionadas no intuito de provocar coerência entre seus *jeitinhos*, ou mesmo uma racialização materializada em diferentes violências. Mostram-nos como essas marcas interseccionam-se entre si, configurando efeitos que, como podemos perceber, não se limitam apenas a esse período: são sentimentos, memórias e comportamentos que acompanham, mais ou menos, suas vidas e relações com a educação.

A escola parece, nesse contexto, atuar do modo como se origina em nosso país, colonialmente, articulando sua função de ensino-aprendizagem, que já é uma seleção política, com o reforço de ideologias dominantes destinadas a nossos corpos e afetos. Isso é executado por diferentes envolvidos e com os princípios de classificação, hierarquização e negação (Quijano, 2005). Percebemos isso quando Toni menciona a separação por gênero nas atividades; na “cisão social” de meninos e meninas, desde as filas, como lembrou Alícia; no controle da “Marisão” solicitado à Giorgia; no constrangimento ao cabelo de Nick; em Pedro, que, por ficar parecido com um menino, poderia ficar sozinho; ou no adjetivo de E.T. atribuído a Amiel, que não era parecido

com as “outras meninas”. Essas ocorrências demonstram o que defende Bortolini (2023): as dinâmicas na escola se conectam com as representações e relações construídas complexamente pela sociedade, fora e dentro dela.

Aproximados(as) desses contextos, analisamos, a seguir, os efeitos de suas correlações.

### **As marcas do *close*: interseccionalidades e resistências entre infância, gênero, sexualidade e raça**

Relativo aos marcadores sociais da diferença (Louro, 2020), iniciando pelo gênero, a escola, segundo Maia, Navarro e Maia (2011), esforça-se, majoritariamente, pela manutenção de ideias sobre identidades pessoais, baseadas em critérios fixos de ação, pensamento e personalidade. Isso ocorre de modo variado nos discursos compartilhados, na formação e execução dos currículos e dos materiais didáticos, nas metodologias de ensino, agindo para instituir e classificar identidades (Meyer, 2003), reguladas pela cisgeneridade (Nascimento, 2021) e suas referências sexuais, raciais e de classe. Como bem refletiu Toni sobre as configurações de gênero que percebeu nesse espaço, a dúvida ou a certeza da negritude também se intersecciona nas memórias de Giorgia e Nick.

Em consequência, pesquisas demonstram diferenças em aprendizagens, aprovações e permanências entre “meninos e meninas” (Carvalho, 2001), sexismos e estereótipos em materiais didáticos (Toscano, 2000), nos brinquedos, nas brincadeiras e nos jogos (Finco, 2004). Em preocupações para garantir masculinidades e feminilidades na adultez (Felipe; Guizzo, 2004), adequando crianças a um gênero ao qual supostamente pertencem. E, assim, destacando e punindo aqueles(as) desviantes, como algumas crianças LGBTI+ e essas que conhecemos. Como Pedro, que *barbarizou* com o cabelo curto; Alícia, que se tolheu por não encontrar viabilidade para as expressões que produzia fora da escola; nas exclusões de Amiel, por não ser parecido com(o) “outras meninas”. Ao (re)produzir essas marcas e suas dominações, a escola repercute os mesmos processos punitivos e excludentes existentes fora dela, especialmente em relação às experiências trans (York, 2020).

A sexualidade na escola, principalmente por atuações docentes, é vigiada para garantir a heterossexualidade desde a infância. Embora assuste alguns numa mesma frase com crianças, sua inscrição é um projeto em andamento, uma monocultura (Núñez, 2023), dissimulada “naturalmente” em pedagogias como a rotina, as atividades, as histórias e as artes (Gobbi, 1997). Construindo não somente a predestinação à heterossexualidade, vinculada à binariedade de gênero, como também à monogamia, aos beijos “roubados” de algumas princesas, a quem se pode ou não beijar, casar, estar na família, nos recursos didáticos selecionados, como descobriu Bueno (2012) com outras crianças.

Retrato dela foi a coerção da Marisa na história de Giorgia, de Toni e Alícia serem *viadinhos* e *bichinhas* no entendimento dos outros, da minha baitolagem, num processo de inscrever e insistir na legitimação da (a)normalidade. É, como compreende Adad, Nascimento e Martins (2020), um heteroterrorismo cultural, que acontece entre (in)visibilidades com fim à manutenção de sua matriz dominante. Na infância, Ribeiro (2011) argumenta que há uma pedagogização do sexo com princípios higiênicos e disciplinares, que, ao mesmo tempo em que nega suas expressões ou informações às crianças, estipula o que ela pode desejar ou não, sendo objeto de poder do adulto. Em uma aparentemente única perspectiva compulsória.

A raça, precisamente a negritude, foi determinante para algumas situações, ainda que seus reconhecimentos fossem confusos. Giorgia foi vítima de humilhações e violências físicas de sua então professora, que se “confundia” entre raça, masculinidade e ser canhota. Nick, na condição

de bolsista em uma escola privada, com muitos colegas brancos, percebeu que era ela quem o distanciava das meninas. Outro processo semelhante foi enfrentado por Pedro, quando era perseguido e agredido por um menino e foi ofendido de “macaco” pela mãe dele. Esses dois últimos citados rememoram discursos sobre seus cabelos, permitindo pensar como o envolvimento com a negritude é uma construção permeada desde a infância, em relações assimétricas de poder entre brancos e negros, reiteradas desde a família à escola (Cavalleiro, 2003), interferindo nas suas subjetividades (Bento, 2022; Gomes, 2012).

Essa hierarquização, originada no colonialismo, também atribui sentidos negativos às suas diferenças e estéticas, num processo que, “[...] muitas das vezes, é incorporado pelas próprias vítimas, que passam a acreditar na existência de algo natural nesse distanciamento” (Gebara, 2021, p. 194), como nas percepções de Giorgia, Nick e Pedro. Perseguições que produzem sentidos no corpo, tendo algumas partes principais como alvos, uma delas é o cabelo (Gomes, 2003), como remetem essas memórias. No entanto, com sorte, por exemplo, Pedro resistiu e ressignificou esses afetos ao conhecer Shirley, sua primeira professora negra, que (contra)disse outros entendimentos às suas negritudes e aos seus cabelos.

Mais intersecções dessas marcas em suas histórias, confusas ou admitidas, geraram processos de exclusões que, ao cruzar suas subjetividades, repercutem outros efeitos, como medos, inseguranças e vergonhas de Giorgia; ódio em ser chamado de marica-sem-saia em Toni, que relatou em outro momento; mal-estares e silêncios de Nick; dificuldade de falar em voz alta de Pedro; hostilidade que percebe a educação, desde a infância à adultez, como disse Alícia; medos e frustrações contados por Amiel. As exclusões na escola, de qualquer origem, procedem diretamente de outras elaboradas na sociedade, entende Dubet (2003), que também afirma que a escola não é “inocente” nisso; é agente desse fenômeno que é objetivo, mas também uma experiência subjetiva de destruição de si, de sentimentos de “nulidade”. As consequências, como contaram, ecoam em outros dados, como na pesquisa de Botelho e Souza (2007), que relatam que os alvos delas apresentam baixa estima, podem ter baixo desempenho escolar, desenvolver transtornos psicossomáticos, evadir a escola ou desistir das suas vidas.

As exclusões que algumas pessoas LGBTI vivenciam na escola, como nestes casos, não são homogêneas porque também não somos; derivam justamente da diferença e da intersecção das marcas de determinados corpos. Percebê-las e transgredi-las (hooks, 2017) nos exigirá o detalhamento do contexto em que ocorrem, se não quisermos também “pasteurizá-las”, como disse Amiel, em “*bullyings*”, “preconceitos”, sem nome e sem endereço, como canta Liniker. Porque é na escola, em que atualmente nossas passagens são obrigatórias legislativamente, que, embora aceitos, nos exigem “comportamentos adequados”, manipulados para nos aproximarmos de padrões referenciados, reprimindo nossas manifestações (Pedra, 2020). Um esforço que, moralmente, muitas vezes, se justifica para “nosso próprio bem”.

Nesse espaço, em que nossas vidas também parecem não caber, resistimos à sobrevivência, à obrigatoriedade de permanecer, criando diferentes estratégias, que também foram divididas conosco. Como jogar bola, passar despercebida e ficar em silêncio era a saída para Giorgia; em Toni, que “precisava ser o mais inteligente”, que passava cola, ensinava os colegas, ou que tinha numa bola uma ferramenta de negociação ao respeito dos meninos; em Nick, que se tornou uma criança “prodígia” nos estudos e encontrou no futebol uma alternativa para conviver com os meninos; no esconderijo em que se tornaram as roupas pretas e a “identidade emo” na história de Pedro; num outro episódio que Alícia contou, em que não frequentava o restaurante ou as lanchonetes universitárias para não virar uma (trans)espetacularização da sua presença, tendo de comer sozinha entre os carros no estacionamento; e nas vivências mais solitárias de Amiel.

Essas estratégias de sobrevivência, que não são universais a todos os estudantes da escola, resistem construindo isolamentos, esconderijos ou negociações à (in)convivência, como soubemos, mas também podem ser, como escreve Braga (2023), linhas de fuga que permitem ressignificar a escola e tensionar suas ideologias e poderes, suas colonialidades, quando esses(as) conseguem reivindicar suas existências, atualizando esse espaço (York, 2020).

A infância na escola, de todas essas crianças que conhecemos até aqui, foi marcada pelo exercício e pelas desobediências dos marcadores sociais de diferenças, reconhecidos e tensionados nas vezes em que seus corpos e afetos foram focos de disciplinamento ou abjeções, exigindo resistências, elaborando consequências e sentimentos à continuidade de suas histórias de vida e com a educação. A escola, sendo parte da nossa sociedade, como discutimos, não se distingue dela ou de outras instituições (coloniais) na responsabilidade que tem diante dessas diferenciações, mas também não é, isoladamente, capaz de resolver tudo o que nela se encontra e se denuncia. Ela é espaço de produção de conhecimentos, lugar da possibilidade de problematizar inclusive as supremacias dispostas a nossos corpos e afetos.

Onde caibam Giorgias, Marisas, Marisões, canhotas e crianças negras, onde meninos possam ser cozinheiros, meninas possam levar o “refri” e ambos aprendam a deixar o espaço limpo, como aprendemos com Toni, em que cabelos possam ser curtos, hidratados e orgulhosos, como Nick e Pedro fazem pensar, que se (trans)forme num palco onde crianças podem fazer alegrias de cabelos de calças, como ensina Alícia, onde produzam e entendam suas diferenças como potentes experiências da vida e não como aniquilamento, como aprendemos com Amiel e testemunhamos como colonialidade (Quijano, 2005).

Pois, para além dessas marcas, elas também foram crianças que chegavam duas horas antes de o portão da escola abrir, eram ligeiras nos esportes, dançarinas, estudiosas, judocas, negociantes no Banco Imobiliário, motoristas de carros de controle remoto, (bis)netas queridas, *gamers*, noveleiras, amigas(os), emos, como contaram, dentre tantas outras coisas que não tivemos a sorte de conhecer, talvez nem suas escolas. Estimamos que crianças *babadeiras*, como elas, possam encontrar mais professoras como a Ioná, a Amélia, a Carla, a Shirley, a Cíntia e a Mara, gentes as quais, por algum motivo, foram referências a memórias queridas das infâncias dos(as) nossos(as) convidados(as). E, conhecendo pouco de suas histórias, e analisando como em muitos momentos a escola os feriu, serem possíveis à resposta demonstra como as escolhas éticas e pedagógicas que fizeram atingiram alguma representação de bem-querer consigo e com elas.

Isso nos leva a perguntar como práxis (Collins, 2022): Que relações e escolas queremos para nossas crianças? Como elas nos afetam e estão ou não em nossa formação docente? Quando elas não estão, a que contextos estarão passíveis e resistentes as crianças? A escola que muito nos ensina, (n)a infância, também pode aprender, garantidas (suas) justas condições econômicas, culturais e pedagógicas. Que ela possa se inspirar nas amizades em que couberam, como com a Ive, a Clara, a Cleo, a Helen, o Otávio e a Daniela.

Desejamos que essas narrativas de infâncias, escolas e educações possam cultivar pistas para suas dignidades, para a formação de professores(as), para os colos e alegrias em suas casas. Que, ao reconhecerem os efeitos produzidos pela colonialidade, e mesmo pelas suas resistências, possam, como defende Ostetto (2017, p. 56), organizar um “[...] espaço livre de coerção, um cotidiano em cuja dinâmica as crianças possam se manifestar em toda sua inteireza: sentimentos, pensamento, intuição, múltiplos sentidos”. Que sejam outras infâncias, onde caibam em si (Rodrigues *et al.*, 2019) e em suas escolas, atuando para decolonizá-las, num enfrentamento impreterivelmente teórico e prático (Collins, 2022).

Deu a hora da saída! Vamos?

### **Hora da saída: reflorestar a infância e a escola para crianças (im)possíveis**

O que tem pensado? Começaremos dizendo o que conseguimos. Nossa pretensão de evidenciar e tensionar colonialidades do ser e do saber (Maldonado-Torres, 2022; Mignolo, 2003), nos termos objetivados, ocorreu desde o reconhecimento das (in)visibilidades curriculares e formativas que tive, com a construção de um movimento (po)ético-teórico-metodológico que buscou enfraquecê-las, e principalmente no acesso às memórias narradas pelos(as) convidados(as) e na reflexão sobre elas.

As colonialidades foram evidenciadas quando seus exercícios foram ordenados e resistidos em nossos corpos e percepções infantis. São retratos e operações das matrizes dominantes dos marcadores sociais da diferença (Louro, 2020), como a cisgeneridade, a heteronormatividade, o racismo, a corponormatividade, as desigualdades e outras opressões. Elas ocorreram nas disputas adultocêntricas que questionaram, regularam ou proibiram suas experiências infantis e escolares, materializadas em processos de classificação, hierarquização e negação (Quijano, 2005), motivando estratégias de sobrevivência em distintos lugares narrados. E, ainda, nos rastros que deixam nas perspectivas das suas e nossas trajetórias de vida (re)conhecidas.

Por mais *babadeiros* que tenham sido seus acontecimentos, não passaram ilesos dos seus e nossos metafóricos superpoderes, diante de coragens para defender nossas existências, *trejeitos*, corpos e afetos. Essas desobediências foram as que desestabilizaram suas premissas e supostas estabilidades, entre discursos, brincadeiras, roupas e práticas pedagógicas. Elas se *chocaram* quando demonstraram que não há uma linearidade sobre ser LGBTI (desde sempre e de tais modo), assim como quando driblaram, às vezes literalmente, por suas (in)convivências, pelo acesso a informações escondidas sobre si e aos adestramentos (Santos, 2015) que tentaram corrigir suas dissidências.

Por mais interdependentes que sejam as colonialidades e suas resistências, seus reconhecimentos tiveram impactos diferentes. E, ainda, por serem atos infantis, enfrentaram processos combinatórios de opressão e deslegitimação, vitimados por princípios e atos articulados com o adultocentrismo. Salvo em poucas cenas, como quando também as tensionaram ao se encontrarem com crianças, professoras e alguns familiares que fizeram suas vidas mais (im)possíveis, dignas, representativas.

Embora elas tenham sido perceptíveis, majoritariamente, entre as memórias compartilhadas, suas ocorrências não se limitaram ao contexto narrado; elas continuaram baseando, como efeito, suas/nossas trajetórias de vida, subjetividades, relações com a educação e mesmo com a ciência. Suas histórias, ao distinguirem-se em aspectos geracionais, permitem (re)pensar o tempo em que suas (de)colonialidades são resistidas em passados e presentes, colaborando com as respostas aos questionamentos que fazíamos às nossas professoras na universidade, enfraquecendo universalidades e provocando examinar as decisões que tomamos no fortalecimento, ou não, dessas colonialidades e de seus efeitos.

Evidenciá-las e desestabilizá-las é um movimento científico e político às infâncias e à adultez, na tentativa de que suas invencionalidades sejam notadas e possíveis à transformação, quando enfraquecidas suas naturalizações. Esperançamos que outras crianças experimentem mundos, casas, vilas e escolas em que sejam possíveis, sem a injustiça, que entendemos ser, de sobrevivências que custam nossas saúdes, adoecidas por ficções (superpoderosas).

Nossas *baitolagens* narradas e refletidas nos conduziram à compreensão de suas interseccionalidades e colonialidades, mas, por sua intenção crítica e amorosa, também desejam semear outros questionamentos nesta saída, não mais sobre suas teorizações, mas sobre o que e quem podemos nos tornar diante de suas histórias, como adultos(as) e professores(as). Quem

queremos ser nas memórias das crianças? As crianças presentes nesta pesquisa e as que convivem conosco nas ruas e na memória parecem nos ensinar a como nos tornarmos superpoderosas – como nos desenhos animados – no encontro de suas (in)dignidades, para transformar lutos de vícios por normatividades no que mais é possível diasporicamente.

Proposições éticas que entendemos justas também nas escolas, onde possamos dançar a vida e sermos celebradas, reflorestando a monocultura da infância, inspirados(as) nas suas pluralidades. Em que os(as) ensinaremos sobre as letras, as ciências e as artes, e aprenderemos mais do mundo e de nós mesmas(os) com elas. Em que nos reuniremos com quem quer que as interesse, para cientificamente defender seus bem-quereres. Em que não consentiremos com patologizações, humilhações ou conservadorismos. Em que seremos ponta de lança, como canta Rincon Sapiência, em proporcionar espaços libertários para a manifestação de suas inteirezas, do seu potencial (Adichie, 2017).

E você, o que pensou?

## Referências

- ADAD, S. J. H. C.; NASCIMENTO, L. C. P.; MARTINS, L. R. Aprendizagens em educação e as diferenças–resistências ao heteroterrorismo cultural: que só os beijos te tapem a boca. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 8, e614985928, p. 1-24, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5928>
- ADICHIE, C. N. **Dear Ijeawele, or a feminist manifesto in fifteen suggestions**. Londres: Vintage, 2017.
- BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das letras, 2022.
- BORTOLINI, A. **É pra falar de Gênero Sim**: Fundamentos legais e científicos da abordagem de questões de gênero na educação. Brasília: [s.n.], 2023.
- BOTELHO, R. G.; SOUZA, J. M. C. Bullying e educação física na escola: características, casos, consequências e estratégias de intervenção. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, v. 76, n. 139, p. 58-70, dez. 2007.
- BRAGA, J. R. M. “Não cabemos na escola, mas fazemos caber”: experiências juvenis LGBT “de afrente” à cisheteronorma escolar. *In*: ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 8., 2023, Belém. **Anais [...]**. Belém: ENESEB, 2023. p. 1-11.
- BUENO, M. E. **Girando entre Princesas**: *performances* e contornos de gênero em uma etnografia com crianças. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BUJES, M. I. E. Descaminhos. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-33.
- CAETANO, M. **Performatividades reguladas**: heteronormatividades, narrativas biográficas e educação. Curitiba: Appris, 2016.
- CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, M. P. Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200013>

CASSAL, L. C. B.; CHIARADIA, C. F. Sexualidade, brincadeira e escola no processo de normalização da infância. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 59-76, 2017. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2017.29526>

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.

COLLINS, P. H. **Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2022.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200002>

FELIPE, J.; GUIZZO, B. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D.; SOARES, R. (org.). **Corpo, Gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 31-40

FERREIRA, A. J. **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

FINCO, D. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda., 2019.

GEBARA, T. A. A. Infâncias de mães e de filhas/os: educação das relações étnico-raciais em famílias inter-raciais. In: GOMES, N. L.; ARAÚJO, M (org.). **Infâncias Negras: Vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2021. p. 169-202.

GOBBI, M. A. **Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, p. 727-744, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IGOR, L. As origens do cearense: a palavra “baitola” veio de um engenheiro inglês que não sabia. **O Povo**, [s. l.], 12 jul. 2020. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/2020/07/02/as-origens-do-cearences--a-palavra--baitola--veio-de-um-engenheiro-ingles-que-nao-sabia-falar-bitola.html>. Acesso em: 12 jul. 2024.

KILOMBA, G. **Memórias da plantaço**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2020.

KRENAK, A. **Caminhos para a cultura do Bem Viver**. Organização Bruno Maia. [S. l.]: Cultura do Bem Viver, 2020. Disponível em: <https://cdn.biodiversidadla.org/content/download/172583/1270064/file/Caminhos%20para%20a%20cultura%20do%20Bem%20Viver.pdf>. Acesso em: 30 set. 2025.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MAIA, A. C. B.; NAVARRO, C.; MAIA, A. F. Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 32, p. 25-46, 2011.

MALDONADO-TORRES, N. **Sobre a colonialidade do ser**: contribuições para o desenvolvimento de um conceito. Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.

MEYER, D. E. Escola, currículo e diferença: implicações para a docência. *In*: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 257-266.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

NASCIMENTO, L. **Transfeminismo**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

NÚÑEZ, G. **Descolonizando afetos**: experimentações sobre outras formas de amar. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

OLIVEIRA, M. R. G. **O diabo em forma de gente**: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

OSTETTO, L. E. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 35, p. 46-68, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n35p46>

PEDRA, C. B. A escola como espaço opressor: exclusões e violências vivenciadas por estudantes LGBT no ambiente escolar. *In*: SAMPAIO, F. S. (org.). **Contestando as fronteiras de gênero, raça e sexualidade na sociedade brasileira**. Campina Grande: Editora Ampila, 2020. p. 74-92.

PORTELA, G. R. **Infâncias LGBTI**: memórias superpoderosas de suas crianças e educações. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278.

RIBEIRO, C. M. Crianças, gênero e sexualidade: realidade e fantasia possibilitando problematizações. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, p. 605-614, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200020>

RODRIGUES, A.; OLIVEIRA, M. R. G.; ROCON, P. C.; ROSEIRO, S. Z. Precárias experiências em dissidências: crianças que não cabem em si. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1-21, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0076>

SANTOS, A. B. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: INCTI/UnB/INCT/CNPq/MCTI, 2015.

TOSCANO, M. **Estereótipos sexuais na educação: um manual para o educador**. Petrópolis: Vozes, 2000.

YORK, S. W. **Tia, você é homem?** Trans da/na educação: Des(a)fiando e ocupando os “cistemas” de Pós-Graduação. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

*Recebido em 20/03/2026*

*Versão corrigida recebida em 28/05/2026*

*Aceito em 30/05/2025*

*Publicado online 12/06/2026*