

## DOSSIÊ TEMÁTICO

### **Narrativas de infâncias em desvios: disputas à educação para o pleno desenvolvimento da pessoa**

**Samilo Takara<sup>1</sup>**

**Resumo:** Este texto tem por objetivo problematizar a compreensão das relações entre Educação, Cultura e Sexualidade, tendo por discussão a infância como um período de direito segundo a expressão da legislação como a Constituição de 1988, a Lei nº 8069/90 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Assim, a questão que orienta este estudo é: as relações entre a educação como pleno desenvolvimento da pessoa é possível para infâncias dissidentes do modelo cis-heterossexual que normatiza a dimensão afetiva/sexual por meio da rejeição? Embasado pelas discussões acerca da educação e da sexualidade pelo viés dos Estudos Culturais, este estudo é qualitativo, exploratório e utiliza o método bibliográfico para problematizar a noção de desenvolvimento pleno da pessoa.

**Palavras-chave:** Educação. Estudos Culturais. Sexualidades.

#### **Introdução**

Este texto tem por objetivo problematizar a compreensão das relações entre Educação, Cultura e Sexualidade, tendo por discussão a infância como período de direito segundo a expressão da legislação como a Constituição de 1988, a Lei nº 8069/90 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1988; 1990; 1996). Assim, a questão que norteia essa discussão teórica é: as relações entre a educação como pleno desenvolvimento da pessoa é possível para infâncias dissidentes do modelo cis-heterossexual que normatiza a dimensão afetiva/sexual por meio da rejeição?

Embasado por esta questão, o percurso desta discussão permeia a dimensão teórica e bibliográfica que compreende a dimensão da infância como período de formação das subjetividades e das representações identitárias e as possibilidades de

---

<sup>1</sup> Pós-Doutorado em Comunicação (UEL/PR). Doutor e mestre em Educação (UEM/PR). Graduado em Comunicação Social – habilitação Jornalismo (UNICENTRO/PR). Professor do Departamento de Educação e da Especialização em Gênero e Diversidade na Escola no *Campus* Rolim de Moura e na linha de Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação no *Campus* José Ribeiro Filho da Universidade Federal de Rondônia. E-mail: samilo@unir.br.

produção de si. Assim, o texto parte da premissa de que o pleno desenvolvimento da pessoa descrito nos documentos oficiais como a Constituição de 1988 e a LDB 9.394/96 que indica o papel da educação perpassa, também, à dimensão sexual e afetiva como um dos aspectos formativos relevantes.

Desse modo, o texto apresenta elementos das legislações que compreendem as possibilidades de experimentar a educação como campo de disputa pelo direito para uma formação que considere o desenvolvimento de características como o afeto, a autoestima e as possibilidades de construções de relações afetivas e sexuais saudáveis entre crianças e adolescentes.

Embasado pela literatura que se pauta nas experiências de diferentes percepções das infâncias que não estão na dimensão do senso comum e atreladas à ideia de pureza, de inocência e reconhecendo o caráter de proteção e de educação como elementos centrais da prática educativa, intento nesta discussão seguir com Preciado (2013, s/p.) no objetivo de “[...] inventar, retrospectivamente, uma cena de enunciação, de dar um direito de réplica em nome da criança governada que eu fui, de defender outra ‘forma de governo’ das crianças que não são como as outras”.

Assim, o texto é uma provocação que tem por hipótese a ser discutida se o chamado pleno desenvolvimento da pessoa é garantido a pessoas que não estão no sistema cis-heterossexual e, desse modo, problematizar o papel da educação como espaço para a formação subjetiva, sexual, cultural, política, ética e estética que orientam uma vida em sociedade que permite, por meio desse desenvolvimento pleno, o acesso ao trabalho e a garantia da cidadania.

O embasamento teórico desta discussão são os estudos culturais que compreendem nas leituras e análises dos sistemas culturais de representação e nas construções de narrativas, sentidos e significados embasados nas dinâmicas das experiências subjetivas e objetivas na relação com o espaço e o tempo (HALL, 2016). Desse modo, perpassamos as dimensões culturais trazendo ao diálogo elementos da cultura e da ciência à problematização acerca da tarefa da Educação e sua relação com o desenvolvimento pleno da pessoa, como registrado na legislação brasileira.

O eixo metodológico que organiza a exposição da discussão é uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório que provoca a problematização por meio da relação entre a ideia de desenvolvimento pleno da pessoa e os sentidos sobre a tarefa da educação e, desse modo, discutir se esta dimensão está contemplando as experiências de infância de crianças que são compreendidas como dissidentes das normas de gênero e

sexuais. Assim, provocamos uma análise acerca dos discursos que orientam a prática educacional e as possibilidades de respeito às diferenças, tal como trata Miskolci (2012).

### **Tessituras legais sobre educação e infância**

Ao buscar elementos inscritos nos textos legais, tenho por intuito marcar que as escritas e os discursos que perpassam a noção de infância e sua relação com educação nos indicam caminhos acerca da ideia de criança e dos direitos dessas pessoas no processo formativo. Entretanto, sublinho que este não é um texto de análise das Políticas Sociais e Educacionais da Infância. Assim, na argumentação marcamos a dimensão política que atravessa a noção e o papel da educação na formação de crianças.

Assim, retomo a Constituição de 1988 para retomar que à criança e ao adolescente são garantidos

[...] o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, s/p.).

O texto ainda nos apresenta que crianças e adolescentes devem ter os direitos fundamentais garantidos e dar condições de desenvolvimento “físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 1990, s/p.). Desse modo, existem fatores que são compreendidos como necessários para toda e qualquer infância na dimensão da sociedade brasileira e, desse modo, um respaldo oficial para a proteção integral de crianças.

Sobre o direito ao respeito, fica expresso que: “[...] consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais (BRASIL, 1990, s/p.). Ainda no Art. 18-A, II é definido que o direito de ser educado e cuidado não deve ser realizando utilizando de “[...] tratamento cruel ou degradante: conduta ou forma cruel de tratamento em relação à criança ou ao adolescente que: a) humilhe; ou b) ameace gravemente; ou c) ridicularize” (BRASIL, 1990, s/p.).

Sobre os princípios educativos, no Art. 53 é expresso que a educação deve ser ofertada “[...] visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” e, desse modo, o Art. 58 complementa que “[n]o processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 1990, s/p.).

Esses elementos que aparecem na Constituição de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/90, são reforçados na LDB 9.394/96 ao definir que “[a] educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. E, desse modo, expressa que a finalidade da educação é “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, s/p.).

As inscrições desses documentos indicam que as experiências da infância e da adolescência e suas relações com os processos formativos compreendem que o pleno desenvolvimento da pessoa é a primeira tarefa de uma educação que é compreendida pelos processos formativos ofertados às crianças em diferentes espaços e por meio de diferentes narrativas.

Diante desses discursos, o questionamento sobre o que se trata o pleno desenvolvimento dá-se como elemento para pensar em como as crianças e os adolescentes têm espaços para diferentes aprendizagens que indicam os sistemas de produção, o cumprimento de uma lógica de produtividade da infância que não levam em conta outras formas de ser possíveis em uma sociedade obstinada a produção e a normalização dos corpos.

Assim, a dimensão educativa que está definida nos textos legais também perpassa o respeito às crianças e suas formas de desenvolvimento, bem como oferecer condições para o preparo para o exercício da cidadania. Assim, pensar sobre respeito para discutir as formas de educar é também compreender dimensões possíveis de significado da ideia de respeito.

“Respeito” significa, literalmente, “olhar para trás”. É um *olhar novamente*. No contato respeitoso com os outros nos resguardamos de um olhar curioso. O respeito pressupõe um ver distanciado, um *pathos da distância*. Hoje essa atitude deixa uma vista sem distância, que é

típica do *espetáculo*. O verbo latino *spectare*, que é a raiz da palavra “espetáculo”, é uma amplificação do ver de maneira voyeurista que falta a consideração distanciada, o respeito (*respectare*). A distância distingue o *respectare* do *spectare*. Uma sociedade sem respeito, sem *pathos* de distância, conduz a sociedade do escândalo (HAN, 2018, p. 7, grifos do autor).

A compreensão de respeito aliada a ideia de pleno desenvolvimento da pessoa como um encontro entre diferentes indivíduos e, sob a oportunidade de realizar trocas e diálogos que permitam acompanhar o olhar de Miskolci (2012, p. 12) para compreendermos “[...] o aprendizado como algo que se constrói incessantemente em um diálogo com o que nos causa estranheza, ou seja, no contato com as diferenças” (MISKOLCI, 2012, p. 12).

Estranhar o outro e, ao mesmo tempo reconhecer a oportunidade de aprender com a diferença ao invés de optar por uma diversidade que afirma “[...] à ideia de tolerância ou de convivência, e o termo ‘diferença’ é mais ligado à ideia de reconhecimento como transformação social, transformação das relações de poder, do lugar que o Outro ocupa nelas” (MISKOLCI, 2012, p. 15).

Compreender a contribuição dessa leitura permite outra interpretação da ideia de respeito como o reconhecimento do direito à diferença como forma de expressão e, assim, de um pleno desenvolvimento que seja aliado a formação das crianças em diferentes contextos. Inclusive às crianças que não estão na lógica da normalidade.

Alguém atento percebe como a problemática *queer* não é exatamente a da homossexualidade, mas a da abjeção. Esse termo, “abjeção”, se refere ao espaço a que a coletividade costuma relegar aqueles e aquelas que considera uma ameaça ao seu bom funcionamento, à ordem social e política [...] A abjeção, em termos sociais, constitui a experiência de ser temido e recusado com repugnância, pois sua própria existência ameaça uma visão homogênea e estável do que é a comunidade (MISKOLCI, 2012, p. 24).

Ao retomar os elementos destacados da legislação e o possível diálogo acerca das experiências que o autor relata, pergunto se a indicação da vida de pessoas que são entendidas por diferentes e abjetas têm espaços na dimensão educativa e de respeito que são previstas pelos textos jurídicos. Entender o pleno desenvolvimento da pessoa deve incluir vidas que não estão caracterizadas como próximas do sistema estereotipado da vida social, incluindo, especificamente, as diferenças expressas por crianças e adolescentes que tem outros fluxos de desejo e prazer e que são parte da comunidade de

Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, *Queer*, Intersexos, Assexuais e outras dissidências de gênero e sexualidade (LGBTQIA+).

Assim, ao compreender que o respeito e o pleno desenvolvimento da pessoa são duas dimensões que orientam e embasam a prática educativa, é necessário pensar sobre a experiência da criança e aproximar da fabulação indicada por Preciado (2013) para pensar outras invenções da infância. A crítica feita pelo pensador sobre as experiências de crianças dissidentes emuladas pelos espaços da escola mostra o despreparo dos espaços escolares e das famílias para contribuir com o pleno desenvolvimento de crianças que não são cissexuais e heterossexuais.

O que o meu pai e minha mãe protegiam não eram os meus direitos de criança, mas as normas sexuais e de gênero que dolorosamente eles mesmos tinham internalizado, através de um sistema educativo e social que castigava todas as formas de dissidência com a ameaça, a intimidação, o castigo, e a morte. Eu tinha um pai e uma mãe, mas nenhum dos dois pôde proteger o meu direito à livre autodeterminação de gênero e sexualidade (PRECIADO, 2013, s/p).

Cornejo (2012) em outra experiência de infância que é contemporânea a vivência indicada por Preciado (2013), bem como Rodrigues, Oliveira, Rocon, Roseiro (2019), expressa que a infância como tempo e dispositivo de normalização dos corpos operou sobre as subjetividades e as identidade de modos a despotencializar e fragilizar a ideia de um pleno desenvolvimento de si. Existem experiências como a de Cornejo (2012, p. 77) que o ensinava que o “[...] apagamento fazia com que o amor (de qualquer tipo) fosse impossível para mim”.

Analisando as experiências de dissidência e os efeitos delas no dispositivo da infância e nas estratégias de resistência, Rodrigues, Oliveira, Rocon e Roseiro (2019, p. 3) explicam que as diferentes formas de sobrevivência e as criações de existências e mundos produzidos são importantes porque desestruturam a maquinaria de uma lógica infantil que incomodam a lógica normativa. Estas crianças são arrancadas do direito ao respeito e ao pleno desenvolvimento da pessoa, tal como nos dizem as legislações. A experiência de uma criança dissidente que é incômoda e maldita indica a necessidade de problematização do apagamento que na infância não nos dá uma possibilidade de futuro e, na vida adulta, mantém feridas e medos que são produtos dos enfrentamentos pelo direito ao pleno desenvolvimento de si.

O sentido é o que nos permite cultivar a noção de nossa própria identidade, de quem somos e a quem “pertencemos” – e, assim, ele se relaciona a questões sobre como a cultura é usada para restringir ou manter a identidade dentro do grupo e sobre a diferença entre grupos (o foco principal de Woodward, 2012). O sentido é constantemente elaborado e compartilhado em cada interação pessoal e social da qual fazemos parte. De certa forma, este é o campo mais privilegiado – embora com frequência o mais negligenciado – a cultura e do significado (HALL, 2016, p. 21-22).

Retomamos as contribuições da Hall (2016) para compreender que existe uma ambivalência entre as garantias da política educacional na proposição de respeito e de desenvolvimento e as experiências narradas por Cornejo (2012) e Preciado (2013) sobre suas vivências escolares. Assim, as crianças dissidentes criam outras formas de existir, diante das limitações e das dificuldades, produzindo experiências outras, como ensinam Rodrigues, Oliveira, Rocon e Roseiro (2019), porque a garantia de educação para o desenvolvimento pleno da pessoa é para crianças lidas como cis-heterossexuais.

### **Trajetos Dissidentes**

Cornejo (2012) conta sobre sua experiência escolar e as dificuldades em experimentar espaços porque seus modos de ser eram patologizados e que existiam tentativas de fazer a norma expressa no corpo e apagar os trejeitos afeminados dele como uma criança. Preciado (2013) registra sua história em que havia feito um desenho em que era casado com uma amiga, tinha três crianças, muitos gatos e cachorros. A escola enviou uma carta para indicar como um problema psiquiátrico a experiência de futuro do intelectual naquele momento de sua vida escolar.

A normalidade como dispositivo pedagógico é acionada para criar incômodos que desvalidem as experiências que não contemplam a lógica cis-heterossexual. É triste ler no texto de Preciado (2013, s/p.) que em frente a sua sala de aula ouvia: “Sai daí sapatão, diziam, você vai ser violada para aprender a beijar como Deus ensinou”. E, nesse momento, o intelectual denuncia que mesmo tendo um pai e uma mãe, não houve neles capacidade de proteger seu direito ao desenvolvimento de sua subjetividade.

Cornejo (2012) narra as batalhas de sua mãe para contribuir com sua forma de vida e, mesmo nas dificuldades em conseguir espaços para ser, a ajuda tornava tudo mais difícil, porque as psicólogas diziam que a ausência da mãe era o que efeminava o menino. Assim, ao invés de compreender os modos da criança, a mãe também era

patologizada pelo sistema que aparelha a escola e a sociedade em um processo de descaracterização das experiências dissidentes.

As crianças em dissidências, acontecências em instantes, efeitos de acasos, que dizem coisas diferentes em situações paradoxais, essas que nos espiam de perto, por dentro, em suas heterotopias com o corpo e a vida, aproveitam do possível aberto no acontecimento na produção de outros mundos. O endereçamento do sistema sexo/gênero atinge os corpos em suas produções de diferença! Não temos controle disso! (RODRIGUES, OLIVEIRA, ROCON, ROSEIRO, 2019, p. 7).

Seguir por outros trajetos e experimentar caminhos diferentes como contribuem as autorias é um modo de provocar outras representações e atuações na experiência de crianças. Defender o pleno desenvolvimento da pessoa e o respeito que estão previstos no sistema constitucional é tentar virar a maquinaria contra ela. Como nos explica Vidarte (2019, p. 25) desenvolver uma ética bixa é justamente sair do comodismo de um lugar de culpados e inocentes e provocar outras formas de ler como nos ensinam Rodrigues, Oliveira, Rocon e Roseiro (2019).

Uma ética bixa quer justamente lutar contra o salve-se quem *puder*: trata-se de que se salve quem *quiser* e não apenas quem *puder*. Porque os que podem são os de sempre. Da mesma forma que não é bixa quem *quer*, mas quem *pode*. O problema é que quem já se salvou, nós, que já nos salvamos, que pudemos, que sempre pudemos, já não nos preocupamos pelos que ainda não puderam. Assim quem se vê instalada e segura, a bixa se esquece dos companheiros de cela, de prisão, de exílio, de fuga, não conhece ninguém, se esquece das amizades inconvenientes para sua nova situação, de um passado em que se viu obrigada a andar com indesejáveis, impotentes, incapazes de se libertarem como elas fizeram, e começa a preocupar-se e a ocupar-se unicamente da sua xana, do seu cozinho de bixa privilegiada que só quer ter amizades convenientes e influentes. Tenho a sensação de que muito poucas bixas e sapas suportariam o Teste da Única Pergunta: “Quando foi a última vez em que você não pensou apenas no bem-estar da sua xana, na satisfação privada do seu cu viado?” (VIDARTE, 2019, p. 25).

Retomar a ética bixa é um modo de provocar a ideia de que existe um cuidado de uma pessoa que é sensível a experiência de crianças ou de LGBTQIA+. A experiência de estranhamento é perpassada em diferentes momentos. Mesmo assim, os mesmos corpos são os condenados e as mesmas práticas são criticadas, ao invés de problematizarmos o sistema de experiências e as formações nos espaços educativos e escolares.



Ao perguntar quem defende a criança queer, Preciado (2013, s/p.) não faz um questionamento retórico, mas assume a posição de defesa dessas crianças que “[...] a não serem consideradas futuros produtores de esperma e futuros úteros”. E potencializar o direito de que essas vidas sejam “[...] subjetividades políticas que não se reduzem à identidade de gênero, sexo ou raça”. Nessa direção, todas crianças tiveram a experiência de deslocamento entre o que queremos e o que o mundo exige de nós.

Provocar a problematização desses lugares não é apenas olhar para as dores, mas como ensinam Rodrigues, Oliveira, Rocon, Roseiro (2019, p. 8) pesquisar-aprender com as estratégias dessas experiências-crianças que “[...] são convocadas em atos de rememoração a compartilhar, presenças sempre outras porque híbridas, em seus comparecimentos, não grudam e não colam a um nome-identidade”. Sair da representação de que existe uma dimensão única da formação das crianças e retomar o papel do espaço educativo e das experiências-crianças como forma de criação.

É necessário tratar sobre as potencialidades da visibilidade para pensar sobre outras formas de (re)viver as infâncias como possibilidade de um enfrentamento aos sistemas de poder. Operar em resistência, mesmo ao saber que a visibilidade “é uma forma de entrar na disputa”. Assim, pensar sobre o pleno desenvolvimento da pessoa não é apenas experimentar uma ideia de liberdade de infâncias dissidentes, mas construir outros registros sobre “corpos, políticas e vidas que importam” (TAKARA, 2017, p. 241).

Sabemos que, para continuar a produzir vida, precisamos continuar a viagem. Numa viagem nas dissidências, e como dissidências, pisamos em terras feitas de areia fofa, onde a ação do vento faz aparecer e desaparecer o que tomamos como algo que sempre nos pareceu aí estar (RODRIGUES, OLIVEIRA, ROCON, ROSEIRO, 2019, p. 17).

Diante da ideia de produzir vida, pensar nas infâncias dissidentes é um modo de incomodar acerca dos direitos que são garantidos no sistema legal e que nos são negados explicitamente. Assim, convidamos ao questionamento o que seria uma educação e a garantia de cuidado e respeito às crianças, considerando que a educação e o cuidado devem proteger as crianças de experiências como a humilhação, a ameaça e a ridicularização.

Cornejo (2012), Preciado (2013), Takara (2017), Rodrigues, Oliveira, Rocon, Roseiro (2019) relatam experiências infantis dissidentes e estratégias de construção de outras experiências e modos de ressignificar as violências para problematizar a atuação

da normalização no processo de construção das experiências-crianças. Entretanto, como os textos legais propõem ser direito da criança uma educação para o pleno desenvolvimento da pessoa e que estas não devem sofrer tratamento degradante que humilhe, ameace ou ridicularize, não é possível afirmar que todas as crianças têm esse tratamento (BRASIL, 1990, 1996).

[...] representação diz respeito à produção de sentido pela linguagem [...] Representar algo é descrevê-lo ou retratá-lo, trazê-lo à tona na mente por meio da descrição, modelo ou imaginação; produzir uma semelhança de algo na nossa mente ou em nossos sentidos [...] Representar também significa simbolizar alguma coisa, pôr-se no seu lugar ou dela ser uma amostra ou um substituto (HALL, 2016, p. 32).

Acompanhar Hall (2016) para problematizar que a compreensão de criança não está, por vezes, vinculada às dimensões de gênero e sexuais que atravessam as infâncias e produzem sentidos. Por ser fluida e possível, a criança e a sexualidade não se encontram necessariamente nas mesmas dinâmicas e, por vezes, as pessoas LGBTQIA+ podem não se perceberem na infância e/ou serem apagadas no processo de representação de suas subjetividades e identidades.

Não existindo representações outras de si, as crianças são ensinadas que existem modos de ser gente grande que se produzem por meio de estereótipos profissionais, espaços políticos e dimensões religiosas e familiares. Entretanto, as crianças que são outras, as não representadas, são alvos dos processos de adestramento dos corpos que violentam e fragilizam o direito em letra garantido ao desenvolvimento pleno da pessoa.

### **(Re)Fazendo barricadas e estratégias**

Convido as narrativas de experiências de violência contra crianças desviantes narradas pelo cineasta e diretor Renan de Cillo no filme Bicha-Bomba. O filme foi premiado no 12º Curta Taquary Festival Internacional de Curta-metragem (Brasil, 2019) e Melhor Filme pelo Júri Técnico e Melhor Filme pelo Júri Popular na Mostra Queerança do 2º TRANSFORMA - Festival de Cinema da Diversidade de Santa Catarina (Brasil, 2019).

A obra mescla imagens da infância do cineasta, textos que retomam a dimensão da vida da infância, com as narrações de quatro bichas que contam casos de

violência cometidas por pais e familiares contra crianças que são mortas sob a alegação de coibir suas expressões afeminadas e torná-los homens. Retomar a experiência desse filme é buscar na visibilidade para a agressão explícita que é vestida sob a ideia de direito em agredir e ridicularizar crianças em ações que são compreendidas como desviantes.

Em oito minutos (re)conhece-se as experiências de violência que atravessam os corpos de crianças dissidentes. Esse lugar/experiência auxilia a visibilidade do “[...] adestramento do processo de escolarização, estão sob os efeitos da função da família como normalizadora e promulgadora de normas, são atingidos pela constituição da ideia de normalidade” (TAKARA, 2017, p. 239). Assim, as histórias desses meninos afeminados nos ajudam a questionar que direito é garantido às crianças dissidentes de gênero e sexualidade que são atravessadas pela violência e o impedimento ao seu pleno desenvolvimento da pessoa.

Os meninos afeminados como o autor deste texto não só morrem, sofrem ou são invisibilizados. Existem outras histórias que precisam ser contadas. Estar entre os espaços da escrita e da leitura, como refletimos em outros momentos desta trajetória são formas de visibilizar, de problematizar e de atuar na transformação de sentidos e de experiências acerca dos outros e de nós. O espaço da escrita está em disputa. A ciência não sairá ilesa desta batalha. Temos medo, temos coragem e temos que mostrar que existem outras formas de viver e de produzir narrativas acerca de nós (TAKARA, 2017, p. 241).

Assim, mesmo que atravessados por dores em diferentes contextos e condições, também se constituem caminhos diferentes nas estratégias de fazer vida. Existem solidões, dificuldades e limites que nos fazem temer a dificuldade de fazer presente e futuro, mas, ao mesmo tempo, são possíveis outras narrações e dimensões. As dificuldades que se apresentam são narradas em outras experiências midiáticas como a música *Monstros de Jão* (2018). Em determinado trecho da letra, o cantor afirma que “[...] É tão claro agora/Eu queria poder dizer/Pra aquela criança que ainda não vê/É tão claro agora/Eu sei que vai doer/Mas isso é necessário/Pra quem você vai ser” (JÃO, 2018, s/p).

Vidarte (2019, p. 26-27) ao provocar uma ética bixa nos indica que são necessárias revisões e o reconhecimento das éticas universalistas como limitantes e das éticas como também plurais e individuais. Assim, a autoria inscreve outros modos de olhar para a dimensão de uma produção de vida ética que está em defender nosso direito

e reconhecer como as dimensões da ideia da norma provoca uma lógica que defende o direito da violência em nossa direção.

As majorias precisam de sua própria ética para defender seus privilégios, e as minorias precisam de sua própria ética para defender-se do assédio implacável que sofrem das majorias. As autoproclamadas éticas universalistas ou os ideais da humanidade ou os panfletismos religiosos apenas encobrem os interesses de uma maioria dominante ou de uma minoria que se apropriou do poder e do controle (VIDARTE, 2019, p. 26-27).

Assim, defendo que a visibilidade e o questionamento são potenciais para problematizar as diferentes éticas que defender a norma e produzem as noções de diferença. Produzir visibilidades, destituir normalidades e questionar os sistemas legais que regem a dimensão de uma política para a educação e o respeito que delimitam normas para o cuidado de crianças, mas não protegem e ensinam essas crianças com estas garantias.

Aprender a seguir a viagem e reconhecer, como ensinam Rodrigues, Oliveira, Rocon e Roseiro (2019), ao produzir vida não se esqueça das existências que limitam, mas também pensar e aprende sobre as produções de estratégias de sobrevivência de crianças dissidentes. As experiências das infâncias dissidentes questionam e problematizam a garantia e as condições do que a legislação chama de desenvolvimento pleno da pessoa.

Ao propor a dimensão de produzir barricadas e estratégias, este texto se torna uma pedra a mais para ficar no caminho (MOMBAÇA, 2017). Assim, coloco em discurso, junto ao texto legal que expressa a noção de respeito e de educação em torno da ideia de desenvolvimento pleno da pessoa, que esta não é uma realidade para as infâncias dissidentes. De forma explícita, assumo que a escola e a família não cumprem seu papel de proteger e ensinar crianças dissidentes, mas são parte do dispositivo de normalização que agride, ofende e tortura experiências dissidentes de crianças.

Assim, ao acompanhar a leitura de Hall (2016, p. 100) em que “[t]odos os discursos, assim, constroem posições de sujeito, das quais, sozinhos, eles fazem sentido”, retomo a discussão feita por Preciado (2013) em que o intelectual critica a defesa dos grupos conservadores a infância de ter um pai e uma mãe e provooco a leitura para discutir que as táticas e estratégias que o sistema cis-heterossexual emprega não é a

defesa da família tal como propagam, mas a destruição das experiências de vidas outras e de crianças LGBTQIA+.

Os discursos sobre as infâncias para as pessoas dissidentes são discursos que mesclam dor e alívio. As representações acerca da vida na infância mostram sobre as violências que as famílias e as escolas cometem com as crianças dissidentes. Desse modo, compreendo que a ideia de pleno desenvolvimento da pessoa é um direito apenas cis-heterossexual. Aos LGBTQIA+ a educação escolar faz marcar os corpos como diferentes e acionam discursos de regulação das práticas afetivas e sexuais de forma humilhante e vexatória, como a Lei 8069/90 diz que não devem ser os processos educativos de crianças.

### Provocações Finais

Este texto cumpre o objetivo de problematizar a compreensão das relações entre Educação, Cultura e Sexualidade, tendo por discussão a infância como tempo de direito segundo a expressão da legislação como a Constituição de 1988, a Lei nº 8069/90 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1988; 1990; 1996). Desse modo, respondo à questão: as relações entre a educação como pleno desenvolvimento da pessoa é possível para infâncias dissidentes do modelo cis-heterossexual que normatiza a dimensão afetiva/sexual por meio da rejeição? Não.

Crianças e adolescentes dissidentes das relações de normalização que são inscritas em uma dimensão heterossexual e rejeita a experiência de vidas que não experimentam suas dimensões como dissidentes de gênero e sexualidades. Assim, o percurso pelos textos legais e teóricos mostra que existe uma dimensão de desenvolvimento pleno da pessoa que está vinculado ao objeto da educação e o respeito como categoria de tratamento às crianças.

Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexos e Assexuais não tem garantido o pleno desenvolvimento da pessoa porque suas dimensões afetivas e sexuais são silenciadas, desprezadas, menosprezadas, desrespeitadas, violadas, atacadas e as tornam alvos de agressão explícita e direta. Assim, cabe às pessoas que não tem seus direitos garantidos, criar brechas, pensar estratégias, silenciar e sentir dor, mas também buscar outras formas de realização porque os sistemas que deveriam proteger e garantir o desenvolvimento das crianças são nocivos e perigosos para elas.

Assim, no intuito de expressar de forma direta o não atendimento integral ao pleno desenvolvimento da pessoa, a educação que é garantida pela escola e pela família deve ter por perspectiva que existem outras formas de experimentar e viver a sexualidade, as subjetividades e as identidades. Este texto se põe então na posição de incômodo, tendo em vista que transformar não é papel dos textos, mas das pessoas que são desenvolvidas de formas plenas.

Desse modo, existe uma necessidade ética que fica suprimida a ideia de uma noção violenta que invade os espaços educativos e força corpos e subjetividades a encontrar brechas no sistema para constituir outros modos de viver. O reconhecimento do caráter cultural e psicológico da subjetividade e da sexualidade nos permitiria criar outras formas de viver em comunidade e reconhecer o direito ao desenvolvimento pleno de crianças. Falta coragem e competência para reconhecermos a violência que silencia e mata nossas formas plenas de existir.

A educação é desigual em diferentes contextos: econômicos, geográficos, raciais, culturais, políticos, éticos, estéticos e, também, acerca das dimensões de gênero e sexualidade. Assim, os espaços formativos de crianças dissidentes são marcados por sistemas de dor e de ressignificação e, por vezes, os diálogos com outros LGBTQIA+ são os momentos em que essas crianças podem ser acolhidas, compreendidas e representadas.

A escola e a família não garantem um pleno desenvolvimento da pessoa para crianças que são dissidentes dos sistemas de gênero e sexualidade. As estratégias de sobrevivência, as resistências e as ressignificações dos discursos e das linguagens ocorrem por força dessas crianças que, em meio aos processos, subvertem sentidos, reinscrevem seus modos e, provocam o sistema a reconhecer que as crianças não estão seguras da violência de uma sociedade LGBTQIA+fóbica, machista, racista, misógina e conservadora que propõe um direito a criança.

## Referências

BAUER, Martin W., GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

BICHA-BOMBA. Direção: Renan de Cillo. Produção de Renan de Cillo. Curitiba/PR-Brasil: Disponível no YouTube, 2019. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=-ZRCgkU\\_Ktk](https://www.youtube.com/watch?v=-ZRCgkU_Ktk). Acesso: 08 abr. 2020.

BRASIL, **Constituição Federativa da República do Brasil**. Distrito Federal: Imprensa Nacional, 1988.

BRASIL, Lei 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Distrito Federal: Imprensa Nacional, 1990.

BRASIL, Lei 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Distrito Federal: Imprensa Nacional, 1996.

CORNEJO, Giancarlo. A guerra declarada contra o menino afeminado. In: MISKOLCI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012 (73-82).

HAN, Byung-Chul. **No enxame**. Perspectivas do digital. Petrópolis/RJ: Vozes, 2018.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

JÃO. Monstros. YouTube: Universal, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N4geGMbEMbA>. Acesso em 27 mar. 2020.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

MOMBAÇA, Jota. Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência! In: PEDROSA, Adriano; MESQUITA, André. **Histórias da sexualidade: antologia**. São Paulo: MASP, 2017. (301-310).

PRECIADO, Paul B. **Quem defende a criança queer?** Trad. Fernanda Nogueira. 2013. Disponível em: <https://revistageni.org/10/quem-defende-a-crianca-queer/> Acesso em: 06 abr. 2020.

RODRIGUES, Alessandro; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de; ROCON, Pablo Cardozo; ROSEIRO, Steferson Zanoni. Precárias experiências em dissidências: crianças que não cabem em si. **Pro-posições**. v. 30. Campinas/SP, 2019. (1-21).

TAKARA, Samilo. Histórias de meninos afeminados: resistência e política nas leituras de artefatos culturais. **Entrelaces**. v. 2, n. 9. UFC, 2017.

VIDARTE, Paco. **Ética bixa: proclamações libertárias para uma militância LGBTQ**. Trad. Maria Selenir Nunes dos Santos. São Paulo: n-1 edições, 2019.

**Children's narratives in detours:  
disputes to education for the people's full development**

**Abstract:** This article have objective to problematize the understanding of the relations between Education, Culture and Sexuality, discussing childhood as a time of law according to the expression of legislation such as the Constitution of 1988, Law No. 8069/90 and the Law of Guidelines and Bases National Education No. 9,394/96. Thus, the question that guides this study is: is the relationship between education and the full development of the person possible for children dissenting from the cis-heterosexual model that standardizes the affective / sexual dimension through rejection? Based on discussions about education and sexuality through Cultural Studies, this study is qualitative, exploratory and has a bibliographic method to problematize the notion of full person development.

**Keywords:** Education. Cultural Studies. Sexuality.

**Recebido:** 10/04/2020

**Aceito:** 08/06/2020